
37(09С)
К-22

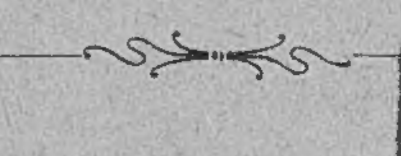
Н. Карѣевъ.

Идеалы

общаго образованія.

Изданіе 2-е.

Чистый доходъ отъ изданія поступитъ въ пользу недостаточныхъ слушательницъ С.-Петербургскихъ Высшихъ Женскихъ Курсовъ.



Цѣна 40 коп.

С.-Петербургъ.
Типографія М. М. Стасюлевича, Вас. остр., 5 лин., 28.
1909.



3868

Предисловіе къ первому изданію.

Снова стоитъ у насъ на очереди вопросъ объ образованіи нашего юношества. Система, господствовавшая въ нашихъ главныхъ среднеучебныхъ заведеніяхъ, гимназіяхъ, за послѣднія тридцать лѣтъ осуждена безповоротно, и на смѣну ей идетъ другая, новая, которая пока существуетъ только въ проектѣ, представляющемъ собою лишь самый общій планъ безъ деталей и безъ болѣе точныхъ указаній на то, что̀ выйдетъ изъ этой новой системы въ дѣйствительной жизни нашей школы. Болѣе подробно и опредѣленно высказалась только печать, но то, что̀ въ ней говорилось, — а говорилось въ ней разное, — имѣетъ значеніе скорѣе для характеристики современной нашей публицистики, нежели будущей нашей школы. Школа будетъ такою, какою создастъ ее даже не новый законъ, а какою ее создастъ сама практика жизни и опять-таки не въ смыслѣ одного выполненія того, что̀ будетъ школѣ предначертано, но и въ смыслѣ вліянія на нее со стороны всей нашей житейской обстановки. Нѣкоторымъ педагогамъ и публицистамъ кажется, что

всё дѣло—въ удачномъ рѣшеніи техническихъ вопросовъ школьнаго преподаванія, т.-е. чему учить, какъ учить и сколько учить, словно дѣло совсѣмъ не касается принципіальныхъ вопросовъ объ отношеніи школьнаго образованія къ внѣшкольному и образованія вообще къ основнымъ требованіямъ и условіямъ личной и общественной жизни, а также о взаимныхъ отношеніяхъ науки, какъ главнаго образовательнаго средства, съ одной стороны, и тѣхъ общественныхъ стремленій, которыя проявляются въ различіи національныхъ или партійныхъ взглядовъ съ другой. Мало того: предстоящая Россіи учебная реформа дала поводъ немалому количеству публицистовъ высказаться очень опредѣленно въ смыслѣ превращенія школы изъ орудія духовнаго развитія учащихся въ орудіе для утвержденія тѣхъ или другихъ, симпатичныхъ этимъ публицистамъ идеологій программнаго характера, безъ достаточнаго, однако, анализа вопросовъ о томъ, чѣмъ должна быть школа по отношенію къ воспитывающемуся въ ней юношеству и какую роль должна въ ней играть наука. Личность ученика можетъ быть для школы или сама въ себѣ цѣлью, или только средствомъ для цѣлей, для этой личности постороннихъ; соотвѣтственно съ этимъ и наукѣ будетъ отводиться та или другая роль, т.-е. или исканія одной истины, или обоснованія предвзятыхъ мнѣній. Кто въ личности учащагося видитъ самостоятельное *я*, въ себѣ самомъ носящее цѣль своего существованія, тотъ не позволитъ себѣ думать, будто школа должна дѣлать что-то другое, а не развивать это ду-

ховное *я* учащагося. Только при такомъ взглядѣ на цѣль образованія немыслимо и искушеніе заставить науку, имѣющую свою собственную цѣль въ познаваніи истины, служить чему-то иному, а не этому познаванію истины.

Настоящая книжка написана съ той точки зрѣнія, что школа должна служить только духовному развитію учащихся, а наука въ ней—только передачѣ уже добытой истины и пріемовъ ея добыванія. Мнѣ скажутъ, что это—азбучныя истины. Да, это, дѣйствительно, азбучныя истины, но что̀ дѣлать, когда онѣ еще не проникли во всеобщее сознаніе, а иными созидателями общественнаго мнѣнія даже настолько игнорируются, что значеніе общихъ мѣстъ получаютъ тезисы, діаметрально-противоположные? Ставятъ вопросъ не о томъ, что̀ школа должна сдѣлать *для* человѣка, а о томъ, что̀ она *изъ* него должна сдѣлать для достиженія тѣхъ или другихъ, внѣ его лежащихъ цѣлей—національныхъ, государственныхъ, общественныхъ и т. п. Ставятъ, равнымъ образомъ, вопросъ не о томъ, какъ развить въ личности и жажду знанія, и любовь къ истинѣ, а о томъ, какъ внушить индивидууму—въ указанныхъ цѣляхъ—прежде всего преданность тѣмъ или другимъ мнѣніямъ, признаваемымъ за желательныя.

Впрочемъ, быть можетъ, я и ошибаюсь, и многимъ азбучными истинами покажутся какъ-разъ отвергаемыя мною положенія. Въ такомъ случаѣ, значитъ, есть двѣ разныя азбуки, одна на другую непохожія. И я даже очень боюсь, что такая другая азбука существуетъ, азбука,

проповѣдующая необходимость дрессировки личности и приспособленія выводовъ науки къ цѣлямъ, ставимымъ ей не ею самою. Къ сожалѣнію, многое въ нашей общественности складывается такимъ образомъ, что неподдѣльныя азбучныя истины становятся „забытыми словами", а многое, что пора было бы выкинуть изъ духовнаго обихода, еще господствуетъ въ умахъ...

Мы переживаемъ переходную эпоху въ исторіи образованія не по одному тому, что старая средняя школа обанкротилась, и нужно создавать новую. Жизнь начинаетъ ставить новыя задачи и высшей школѣ, которая не можетъ, по крайнему моему убѣжденію, оставаться только спеціальною. Стремленіе лучшей части нашей молодежи къ самообразованію въ смыслѣ пріобрѣтенія общихъ знаній въ разныхъ областяхъ науки — одно изъ весьма важныхъ культурныхъ явленій современности, а рядомъ съ нимъ стоитъ еще другое явленіе тоже громадной соціальной важности—пробуждающееся и въ менѣе культурныхъ слояхъ общества желаніе пріобщиться къ научному знанію. Школѣ не слѣдуетъ сторониться отъ этихъ явленій. Наоборотъ, она должна идти къ нимъ на встрѣчу, и только при этомъ условіи она сдѣлается живою общественною силою, перестанетъ быть простымъ „казеннымъ" учрежденіемъ въ специфическомъ значеніи слова.

Образованіе, какъ и все духовное въ обществѣ,—какъ и религія, и наука, и литература, и искусство, — существуетъ для удовлетворенія извѣстныхъ высшихъ потребностей отдѣльныхъ личностей и въ ихъ лицѣ — всего

общества. Не одни родители, дѣти которыхъ учатся въ школахъ, но и всѣ вообще члены общества, обладающіе научнымъ образованіемъ, проникнутые этическимъ настроеніемъ и чувствующіе себя гражданами своего отечества, глубоко заинтересованы вопросами образованія. Вмѣстѣ съ тѣмъ всѣ люди, сколько-нибудь понимающіе взаимную связь общественныхъ явленій, не могутъ не видѣть, что немыслимо рѣшать вопросы образованія изолированно, т.-е. внѣ связи съ другими культурными и соціальными вопросами, ставимыми передъ обществомъ самою жизнью. Въ этой взаимной связи, существующей между отдѣльными общественными вопросами, есть даже своя логика, оказывающаяся иногда гораздо сильнѣе самыхъ благихъ намѣреній. Куда пойдемъ мы съ предстоящею намъ школьною реформою, покажетъ логика жизни, но во всякомъ случаѣ путь долженъ быть освѣщаемъ логикою мысли. Искусственно устранять послѣднюю отъ всякаго вліянія на жизнь значитъ готовить обществу будущее, полное разнаго рода бѣдствіями. Образованіе и есть великая общественная сила потому, что только оно воспитываетъ логическую мысль. Но для того, чтобы образованіе могло играть такую роль, необходимы нѣкоторыя общія условія. Выяснить ихъ тѣмъ, которые еще не задумывались надъ принципіальными вопросами, связанными съ дѣломъ образованія, а между тѣмъ не могутъ ими не интересоваться,—и есть задача настоящей книжки.

Предисловіе ко второму изданію.

Первое изданіе этой книжки вышло въ свѣтъ еще въ 1901 году, и давно уже его нѣтъ въ продажѣ. Я откладывалъ ея переизданіе, предполагая, что въ школьномъ вопросѣ новыя теченія въ политикѣ учебнаго вѣдомства и вообще крупныя событія, происшедшія въ русской жизни, хоть сколько-нибудь насъ двинутъ впередъ. Оказалось, что и теперь, черезъ восемь лѣтъ, мы все стоимъ на перепутьѣ. Когда я, все-таки думая, что во второмъ изданіи потребуются существенныя передѣлки, удосужился, наконецъ, приступить къ пересмотру книжки, то увидѣлъ, что въ ней пришлось бы передѣлать развѣ какія-либо мелочныя подробности, и это привело меня къ мысли перепечатать книжку почти безъ перемѣнъ. Читатели сами обнаружатъ тѣ немногія мѣста, которыя могли быть написаны въ 1901 г., но не могли бы быть написаны въ 1909 г. [1]).

---

[1]) Напр., стр. 123, гдѣ говорится о высшемъ женскомъ образованіи.

I. Права личности и общества въ дѣлѣ образованія.

О вопросахъ, подобныхъ тому, которому я посвящаю эту книжку, можно разсуждать съ двухъ точекъ зрѣнія, смотря по тому, какая сторона предмета, подлежащаго разсмотрѣнію, выдвигается на первый планъ, именно личная или общественная, точнѣе—индивидуалистическая или соціальная. Въ самомъ дѣлѣ, на общее образованіе мы можемъ смотрѣть, какъ на нѣчто нужное прежде всего (и даже, пожалуй, исключительно) самому индивидууму, его получающему, или какъ на нѣчто нужное прежде всего (и даже исключительно) тому обществу, въ которомъ этому индивидууму предназначено жить. Каждая изъ этихъ точекъ зрѣнія вполнѣ законна, но каждая, взятая особнякомъ, т.-е. въ своей исключительности, односторонняя. Въ жизни человѣчества личное и общественное такъ всегда сплетены одно съ другимъ, что отдѣлить одно отъ другого позволительно лишь въ интересахъ научнаго анализа,—такъ сказать, на время, какъ-разъ пока этого требуетъ самая цѣль научнаго анализа, отнюдь не навсегда: рано или поздно, когда одна и другая сторона вопроса уже достаточно изслѣдована въ самой себѣ, обѣ онѣ должны быть соединены для

совмѣстнаго разсмотрѣнія, которое одно только и можетъ дать правильное пониманіе предмета, взятаго въ его цѣломъ. Самое соединеніе обѣихъ точекъ зрѣнія не должно быть чисто механическимъ — такъ-де выходитъ съ точки зрѣнія индивидуалистической, а вотъ какъ съ точки зрѣнія соціальной,—но должно быть примиреніемъ ихъ въ высшемъ, объединяющемъ взглядѣ. Различеніе между личнымъ и общественнымъ заключаетъ въ себѣ нѣкоторую противоположность, и если мы будемъ смотрѣть на предметъ лишь съ одной изъ указанныхъ точекъ зрѣнія или съ обѣихъ разомъ, не заботясь о снятіи ихъ противоположности, мы такъ и будемъ обречены либо на ту или иную односторонность, либо на своего рода дуализмъ, исполненный колебаній и противорѣчій. Иное дѣло— найти объединяющую и примиряющую точку зрѣнія, которая позволила бы дать полное и цѣльное рѣшеніе вопроса.

Мнѣ кажется, что во всѣхъ случаяхъ, подобныхъ настоящему, объединеніе и примиреніе противоположныхъ точекъ зрѣнія возможно лишь подъ условіемъ подчиненія одного взгляда другому или, пожалуй, даже не подчиненія, а выбора одного изъ нихъ за исходный пунктъ всей дальнѣйшей умственной операціи. Если бы внѣ личности и общества и надъ ними намъ дано было въ окружающей насъ дѣйствительности что-либо третье, то его мы и могли бы взять за этотъ исходный пунктъ, ему бы и могли подчинить въ своемъ разсужденіи одинаково и личность, и общество. Такого третьяго, однако, нѣтъ, а потому намъ остается поставить на первый планъ значеніе образованія или для отдѣльной личности, или для цѣлаго общества.

Изъ двухъ возможныхъ рѣшеній вопроса о томъ, какая точка зрѣнія должна быть взята за исходную, я,

нимало не колеблясь, предлагаю стать на точку зрѣнія, которую обозначилъ, какъ индивидуалистическую, памятуя, однако, что это — лишь исходный пунктъ, не предрѣшающій всего отвѣта на занимающій насъ общій вопросъ.

Конечно, я предпочитаю одинъ взглядъ другому (въ качествѣ, еще разъ повторяю, исходнаго пункта) не по личной прихоти, а на основаніи соображеній теоретическаго и этическаго свойства, которыя считаю нужнымъ тотчасъ же и предъявить читателю.

Первое соображеніе заключается въ томъ, что общества внѣ составляющихъ его индивидуумовъ, собственно говоря, не существуетъ, а потому нужнымъ для общества въ послѣднемъ анализѣ можетъ быть только то, что нужно каждому его члену, взятому въ отдѣльности. Конечно, противъ такого упрощеннаго рѣшенія вопроса можно возразить, указавъ на другую сторону общественности, заключающуюся въ существованіи извѣстныхъ культурныхъ и соціальныхъ формъ, которыя отличаютъ одно соединеніе людей отъ другого, и я принимаю это дополненіе къ предложенному выше пониманію общества, но отнюдь не для того, чтобы ограничить свой взглядъ. Единственныя реальныя существа въ обществѣ суть люди, которые поэтому только и могутъ разсматриваться, какъ цѣли самаго существованія общества, все же остальное, безъ чего общество немыслимо, языкъ и культура, государство и право и т. д., суть только способы и средства для удовлетворенія различныхъ потребностей отдѣльныхъ личностей и условія, въ которыхъ совершается дѣятельность этихъ отдѣльныхъ личностей.

Это—соображеніе теоретическаго свойства, а этическое заключается цѣликомъ въ признаніи за каждою отдѣльною личностью ея человѣческаго достоинства, не

позволяющаго превращать ее въ простое средство для достиженія какихъ-либо цѣлей, ей постороннихъ. Если бы въ вопросахъ образованія мы выдвигали на первый планъ, положимъ, только интересы національной самобытности или государственной службы, совершенно игнорируя потребности живой человѣческой личности, то тѣмъ самымъ мы отказывали бы ей въ значеніи личности, въ самой себѣ носящейся цѣли своего существованія, и видѣли бы въ ней только одно изъ орудій національнаго самосохраненія или одно изъ колесъ государственнаго механизма. Но давно уже было сказано: „суббота для человѣка, а не человѣкъ для субботы“.

Таковы два главныя соображенія, заставляющія меня взять за исходный пунктъ всего дальнѣйшаго разсужденія, коротко говоря, личность, а не общество. Во-первыхъ, всякое общество есть въ концѣ концовъ лишь совокупность отдѣльныхъ личностей; во-вторыхъ, каждая отдѣльная личность есть сама себѣ цѣль. Другими словами, образованіе должно имѣть въ виду прежде всего самого человѣка, а потомъ уже общество: иначе мы будемъ мыслить какое-то общество внѣ людей и этому отвлеченному понятію, какъ нѣкоему божеству, приносить въ жертву живыя человѣческія личности. Пусть первою и главною цѣлью образованія будетъ духовное развитіе самого индивидуума, получающаго это образованіе,—развитіе, на которое онъ самъ научился бы смотрѣть, какъ на высшее благо,—и сообщеніе ему знаній и умѣній, которыя облегчатъ его жизнь, при достиженіи же этой цѣли естественно и необходимо сами собою получатся и желательные общественные результаты. Наоборотъ, образованіе, ставящее своею цѣлью не выработку въ индивидуумѣ личности, а исключительно выработку орудій для тѣхъ или другихъ общественныхъ

цѣлей, въ концѣ концовъ наноситъ вредъ самому обществу, хотя бы и достигались временно (къ сожалѣнію, часто и долговременно) частныя общественныя цѣли, требующія той или другой дрессировки. Правда, и общество, въ смыслѣ извѣстной культурной среды или соціальной организаціи, неизбѣжно ставитъ образованіе своихъ будущихъ членовъ въ извѣстныя условія или предъявляетъ ему извѣстныя требованія, но отношенія этихъ условій и требованій къ индивидуальнымъ цѣлямъ образованія могутъ быть весьма различныя, благопріятныя въ однихъ случаяхъ и неблагопріятныя въ другихъ, и говорить о противоположности личныхъ и общественныхъ цѣлей въ дѣлѣ образованія мы имѣемъ право лишь тогда, когда общественныя условія и требованія неблагопріятны для развитія личности. Но въ такомъ случаѣ, какъ это должно быть понятно всякому здравомыслящему человѣку, общественныя цѣли, стоящія въ связи съ неблагопріятными для личности условіями и требованіями, сами себя осуждаютъ...

Всякая общественная цѣль, игнорирующая права и достоинство отдѣльныхъ личностей, есть въ послѣднемъ анализѣ цѣль, которую ставитъ обществу та или другая группа людей потому ли, что ей это выгодно, или потому, что въ непониманіи своемъ признаётъ „субботу“ выше „человѣка“. Мотивы въ данномъ случаѣ безразличны, важны только условія и требованія, которыя отсюда вытекаютъ для образованія. Худшее отношеніе, это—то, когда въ общественныхъ цѣляхъ извѣстнымъ образомъ понятыхъ искажаютъ самую сущность образованія, замѣняя его дрессировкою въ цѣляхъ, лежащихъ внѣ самой личности. Когда не просто хотятъ развить умъ человѣка, а навязать ему извѣстныя традиціи и сдѣлать его голову недоступною для идей, считаемыхъ

„превратными“, то въ основу всей системы общественнаго образованія кладутся догматизмъ, фанатизмъ и деспотизмъ, стремящіеся прежде всего убить въ воспитанникѣ всѣ проявленія его *я*, сколько-нибудь не поддающіяся этой дрессировкѣ. Здѣсь — прямая, хотя бы и не всегда вполнѣ сознанная вражда къ личному развитію, къ индивидуальной инициативѣ, ко всякому отклоненію отъ едино-спасающей истины. Такова была школа іезуитовъ, подчинявшая воспитаніе юношества интересамъ католической церкви. Тѣмъ же духомъ отличался и россійскій классицизмъ послѣдней трети XIX в. Многое, къ сожалѣнію, указываетъ на то, что и въ будущемъ возможны разныя новыя формы подчиненія вопросовъ, въ которыхъ на первомъ планѣ должны стоять цѣли личнаго развитія, односторонне понятымъ интересамъ національности или государственности. Отъ людей, взгляды которыхъ логически должны доводить до враждебнаго отношенія къ свободному развитію личности во имя, напр., національной самобытности, слѣдуетъ отличать людей, хотя и не думающихъ о какой-либо идеологической дрессировкѣ юношества, но и не понимающихъ сущности образованія въ видахъ развитія въ воспитанникѣ человѣческой личности. Исходя изъ того, что обществу нужны врачи и фельдшера, механики и слесаря, агрономы и садовники, равно какъ и учителя, чиновники, адвокаты и т. п., иные всю силу образованія видятъ въ профессіонализмѣ или въ приготовленіи къ профессіонализму. Съ этой точки зрѣнія такъ называемое общее образованіе признаётся нужнымъ, главнымъ образомъ, какъ ступень, которую нужно пройти, чтобы быть въ состояніи обучиться лѣченію людей, постройкѣ машинъ, завѣдованію сложнымъ хозяйствомъ и пр., и пр.

Въ обоихъ только-что разсмотрѣнныхъ случаяхъ цѣли

общаго образованія искажаются—и въ обоихъ случаяхъ, такъ сказать, во имя общества. По одному толкованію выходитъ такъ, что для даннаго общества существенно важно, чтобы человѣкъ всецѣло принималъ такіе-то и такіе-то догматы, напр., націоналистическаго характера, по другому — чтобы человѣкъ былъ лишь спеціалистомъ какого-либо дѣла, находящаго спросъ въ обществѣ, и очень часто оба требованія сливаются въ идеалъ хорошаго работника и ревностнаго „патріота".

Слово „патріотъ" я нарочно поставилъ въ ковычкахъ, чтобы оттѣнить тотъ особый смыслъ, въ которомъ его употребляю. Объ истинномъ патріотизмѣ рѣчь будетъ идти еще впереди, здѣсь же я именно говорю о томъ псевдо-патріотизмѣ, который одинъ только и можетъ требовать сохраненія національной самобытности во что бы то ни стало, съ пожертвованіемъ ему свободою личнаго развитія. Будетъ ли это развитіе подавляться космополитическимъ классицизмомъ только-что минувшаго прошлаго, или націоналистическою школою, которую пророчатъ намъ въ будущемъ нѣкоторые публицисты, это для даннаго вопроса безразлично, потому что въ обоихъ случаяхъ педагогическая цѣль замѣняется политическою — „чтобы идей не было", или чтобы идеи были лишь извѣстнаго сорта. Образованіе, ставящее своею цѣлью развитіе личности, тѣмъ самымъ содѣйствуетъ возникновенію и укрѣпленію личной иниціативы, критическаго отношенія къ окружающей культурно-соціальной дѣйствительности и стремленія воплощать въ жизни лично сознанную истину и лично сознанную справедливость. Дѣлать изъ образованія средство консолидаціи на вѣки вѣчные національныхъ идеаловъ и въ то же время думать о развитіи личности — двѣ вещи несовмѣстимыя, но въ томъ лишь случаѣ между личностью и обществомъ возникаетъ конфликтъ въ об-

ласти образованія, когда интересъ общества заключается въ томъ, чтобы подавлять индивидуальную свободу въ сферѣ мысли. Но можно ли приписывать обществу существованіе подобнаго интереса? Истинный интересъ общества, взятаго не только въ лицѣ современнаго поколѣнія, но и всѣхъ грядущихъ поколѣній, не въ застоѣ, а въ движеніи впередъ, которое немыслимо безъ частичныхъ разрывовъ съ прошлымъ, совершающихся въ сознаніи отдѣльныхъ личностей. Если, далѣе, и ограничиться интересомъ современниковъ, то и тутъ подъ флагомъ интереса общества проходятъ или мнѣніе большинства и даже всей народной массы, часто не понимающихъ, гдѣ ихъ дѣйствительный интересъ, или выгоды (а не то и предразсудки) какой-либо вліятельной группы, сознательно или безсознательно маскирующей свои истинныя вожделѣнія своекорыстнаго свойства. И Сократъ былъ осужденъ во имя общественнаго интереса со ссылкою на то, что онъ отвергаетъ боговъ, установленныхъ государствомъ. Новѣйшій націонализмъ— у насъ ли, на Западѣ ли — есть тоже своего рода поклоненіе нѣкоторымъ богамъ, ревниво оберегающимъ юношество отъ развращенія исканіемъ истины.

Въ другомъ мѣстѣ и въ другой связи я буду еще говорить, въ какомъ смыслѣ въ дѣлѣ образованія нужно желать и искать совпаденія личнаго и общественнаго интересовъ по отношенію къ тѣмъ вопросамъ, гдѣ человѣкъ долженъ выступать, какъ гражданинъ, слѣдовательно, и въ вопросахъ національнаго существованія. Здѣсь только замѣчу, что воспитаніе гражданина должно быть не цѣлью образованія человѣка, а его результатомъ. Можно образовывать „человѣка вообще“, поскольку все дѣло здѣсь въ извѣстномъ развитіи, въ извѣстныхъ знаніяхъ и умѣніяхъ, но гражданина вообще воспитать нельзя, а только гражданина данной страны, выдвигать же такую задачу на

первый планъ значитъ именно подчинять школу не педагогическимъ, а политическимъ требованіямъ

Отъ національзма въ школѣ перехожу къ школьному профессіонализму. Исходнымъ пунктомъ и тутъ является интересъ общества, которому нужны работники равныхъ профессій и которое съ этой стороны тоже можетъ предъявлять образованію извѣстныя требованія. Въ данномъ отношеніи между личнымъ и общественнымъ интересомъ нѣтъ никакого несовпаденія. Если обществу нужны работники, то и отдѣльныя лица, чтобы имѣть возможность существовать, конечно, нуждаются въ умѣніи что-либо дѣлать, необходимое и полезное для другихъ. Какъ бы ни была велика наша любознательность, порою могущая переходить въ жажду знанія, какое наслажденіе мы ни находили бы въ своемъ духовномъ развитіи, мы должны еще чѣмъ-нибудь жить въ матеріальномъ значеніи слова, а для этого нужно научиться что-либо дѣлать. Отсюда— рядомъ съ общимъ образованіемъ профессіональное. Необходимость послѣдняго можетъ быть доказана и съ точки зрѣнія индивидуалистической, и съ точки зрѣнія соціальной: во-первыхъ, чтобы существовать, человѣкъ долженъ быть работникомъ, а во-вторыхъ, и обществу нужны работники, причемъ нѣкоторыя спеціальности требуютъ болѣе или менѣе продолжительной выучки, для которой и существуетъ профессіональное образованіе. Недоразумѣніе, если можно такъ выразиться, между личностью и обществомъ могло бы по данному предмету начаться только тогда, когда общество въ лицѣ, положимъ, существующей въ немъ власти организовало бы всю систему образованія исключительно въ виду потребности общества въ свѣдущихъ работникахъ. Такая система, очевидно, допускала бы общее образованіе лишь въ качествѣ необходимаго подспорья къ образованію профессіональному на

всѣхъ трехъ ступеняхъ послѣдняго, низшей, средней и высшей. Ты хочешь быть инженеромъ, вотъ тебѣ высшая школа, но прежде пройди вотъ эту среднюю школу, въ которой тебя научатъ только тому, безъ знанія чего ты не поймешь лекцій, читаемыхъ въ инженерномъ училищѣ, и т. д. Обществу, какъ работодателю, вовсе нѣтъ нужды въ томъ, чтобы инженеръ, строящій его желѣзныя дороги, имѣлъ широкое общечеловѣческое образованіе: дѣло именно въ томъ и состоитъ, что работодательская точка зрѣнія дальше узкаго профессіонализма и не можетъ идти, хотя бы даже при удовлетвореніи потребностей не частнаго лица, а цѣлаго общества.

И общее, и профессіональное образованіе нужны прежде всего самому человѣку, его получающему, какъ орудіе его духовнаго развитія, какъ усовершенствованіе его способностей, обогащеніе его знаніями и умѣніями, необходимыми для полноты жизни. Условія и требованія окружающей общественности могутъ благопріятствовать или не благопріятствовать основной цѣли образованія, достиженіе которой, наоборотъ, всегда должно сопровождаться благими результатами для общества. Все соотвѣтствіе образованія съ условіями и требованіями данной общественной среды должно заключаться лишь въ томъ, чтобы общее образованіе давало хорошее знаніе условій этой среды, а профессіональное удовлетворяло одну изъ существующихъ въ этой средѣ потребностей, насколько сама эта потребность оправдывается съ точки зрѣнія развитого ума.

Оставляя въ сторонѣ профессіональное (или спеціальное) образованіе, цѣль котораго вооружить человѣка свѣдѣніями и умѣніями, имѣющими спросъ въ обществѣ, сосредоточимъ теперь все свое вниманіе на образованіи общемъ, задача котораго, повторяемъ,—въ сообщеніи че-

ловѣку знаній и пріемовъ мысли, развивающихъ его внутреннее *я*. Наша точка зрѣнія та, что оно нужно прежде всего самому тому, кто его получаетъ, и нужно не потому лишь, что онъ впослѣдствіи самъ съумѣетъ его оцѣнить, но и потому, что его умъ ищетъ той или другой духовной пищи. Знаніе, чистое, безкорыстное знаніе обладаетъ притягательной силой. Доказательства тому многочисленны и разнообразны. Въ сущности, одно и то же основное явленіе наблюдается и въ любознательности, свойственной уже дѣтскому возрасту, и въ юношескомъ идеализмѣ, характеризующемся жаждою идейнаго знанія относительно главныхъ вопросовъ мысли и жизни, и въ той привычкѣ пріобрѣтать новыя знанія, какую вырабатываютъ въ себѣ многіе люди къ зрѣлому возрасту; наблюдается оно, это самое явленіе, и среди любителей серьезнаго чтенія или посѣтителей публичныхъ лекцій не только разныхъ возрастовъ, но и разныхъ общественныхъ положеній, между прочимъ даже среди рабочихъ, придавленныхъ матеріальною нуждою и тягостными условіями своего труда.

Можно смѣло утверждать, что примѣровъ этого влеченія къ наукѣ въ обществѣ было бы еще больше, если бы школьная схоластика не отвращала однихъ отъ науки, какъ отъ чего-то скучнаго, а для другихъ были доступнѣе пути къ наукѣ. Даже не имѣя въ виду той пользы, какую человѣкъ извлекаетъ для себя (не въ узко матеріальномъ, конечно, смыслѣ) изъ полученнаго образованія, самый процессъ его пріобрѣтенія можетъ удовлетворять извѣстныя потребности его духа и сопровождаться пріятнымъ чувствомъ, порождаемымъ сознаніемъ расширенія умственнаго горизонта и уясненія собственной мысли. Педагогика, которой прежде всего слѣдуетъ основываться на психологіи дѣтскаго и юношескаго возраста, должна

первою своею задачею ставить удовлетвореніе инстинктивной любви къ знанію, тѣмъ самымъ ее, любовь эту, въ то же время поддерживая и усиливая, расширяя и осмысливая. Нѣтъ ничего фальшивѣе, какъ та педагогическая система, которая берется выращивать сладкіе плоды изъ горькихъ корней. Горькіе корни и плоды даютъ горькіе, въ родѣ отвращенія къ ученію или примиренія съ нимъ лишь, какъ съ необходимымъ зломъ, и т. п., сладкими же плодами являются въ такомъ случаѣ вещи, самому ученію посторонніи, каковы дипломы и мѣста. Самъ индивидуумъ въ данномъ случаѣ какъ бы раздваивается, и тому будущему человѣку, который когда-то долженъ вкушать эти сладкіе плоды, приносится въ жертву нынѣ живущее человѣческое существо,—ребенокъ или подростокъ,—обреченное на знакомство лишь съ одною горечью ученія. Какъ нельзя приносить свободу и счастье теперешнихъ поколѣній въ жертву благополучію поколѣній будущихъ, такъ и однимъ какимъ-либо возрастомъ одного и того же человѣка нельзя жертвовать цѣликомъ, хотя бы и его собственному, будущему.

Всѣ поколѣнія народа съ этической точки зрѣнія равноцѣнны, и ни одно не можетъ быть средствомъ для цѣлей другого. То же самое и въ индивидуальной жизни: въ каждый отдѣльный моментъ человѣкъ живетъ своимъ настоящимъ, а не для будущаго только, и жертвовать цѣликомъ однимъ возрастомъ человѣка для цѣлей, которыя могутъ быть имъ самимъ поставлены и вообще имъ достигнуты лишь въ другомъ, значитъ на время лишить его элементарнаго человѣческаго права не быть всецѣло только средствомъ, не быть вещью. Конечно, образованіе, какъ всякій длящійся процессъ съ опредѣленною задачею, поставленною ему въ концѣ, не можетъ обойтись безъ представленія нѣкоторой заранѣе

намѣченной цѣли, но она не должна быть оторвана отъ самаго процесса ея достиженія, какъ нѣчто внѣшнее, логически изъ нея не вытекающее, въ родѣ, положимъ, полученія диплома, но должна частично осуществляться въ каждый моментъ процесса, такъ чтобы конечная цѣль была лишь суммою, результатомъ цѣлаго ряда, такъ сказать, мелкихъ, незамѣтныхъ успѣховъ, достигавшихся въ отдѣльные моменты процесса.

Ложна та педагогика, которая, стремясь сдѣлать изъ воспитанника человѣка въ будущемъ, не признаётъ въ немъ человѣка и въ настоящемъ. Нельзя, напр., достигнуть, чтобы въ будущемъ человѣкъ полюбилъ умственный трудъ, когда его думаютъ подготовить къ проникновенію этою любовью, заставляя трудиться надъ такими вещами, которыя вызываютъ въ немъ одно отвращеніе, и, наоборотъ, лишая его той умственной пищи, къ которой онъ самъ стремится. Понятно, что необходимость заглядывать въ будущее не позволяетъ человѣку повиноваться лишь однимъ требованіямъ настоящаго, и безъ элемента принужденія дѣло образованія обойтись совсѣмъ не можетъ, но принужденіе и должно разсматриваться, какъ неизбѣжное зло, отнюдь не какъ главный и основной образовательный пріемъ. Гдѣ нѣтъ непосредственнаго влеченія къ тому или другому знанію, тамъ должно дѣйствовать ясное пониманіе его разумной необходимости, какъ ступени въ дѣлѣ дальнѣйшаго образованія, въ своемъ цѣломъ всетаки удовлетворяющаго духовной потребности, ощущаемой личностью. Другими словами, идеалъ образованія не въ томъ, чтобы имъ удовлетворялась только та или другая потребность будущаго, въ настоящемъ еще не существующая и даже малопонятная, а въ томъ, чтобы оно шло на встрѣчу уже проявившимся или проявляющимся потребностямъ настоящаго, уже ихъ удовлетворяло и тѣмъ

постоянно—въ предѣлахъ возможнаго для каждаго отдѣльнаго случая — достигало своей основной цѣли развивать мыслительныя способности, обогащать умъ реальными знаніями и отвлеченными идеями, расширять духовный горизонтъ личности. Яснѣе всего можно видѣть, какъ это должно было бы всегда и вездѣ происходить, на тѣхъ примѣрахъ, какіе даются намъ наиболѣе типичными случаями такъ называемаго самообразованія, которыхъ, конечно, немало приходилось наблюдать каждому человѣку, мало-мальски знакомому съ лучшею частью нашей молодежи.

Оговорюсь, впрочемъ, что подъ самообразованіемъ я разумѣю лишь одинъ опредѣленный его видъ — чтеніе серьезныхъ книгъ и статей, главнымъ образомъ, научнаго и философскаго содержанія лишь въ силу внутренняго интереса къ ихъ содержанію, т.-е. желанія сейчасъ же, немедленно узнать то или другое, найти отвѣтъ на тотъ или другой вопросъ. Въ случаяхъ даннаго рода не можетъ быть рѣчи не только о какомъ-либо принужденіи, но даже и о самопринужденіи, съ отдѣльными примѣрами котораго мы встрѣчаемся, когда наблюдаемъ, положимъ, самообученіе практически нужному иностранному языку, дѣло вообще невеселое, требующее постояннаго и систематическаго напряженія воли. Съ другой стороны, если самообразовательному чтенію научныхъ и философскихъ сочиненій и ставится нѣкоторая конечная цѣль, наприм., такая, какъ выработка міросозерцанія, то, во-первыхъ, она обыкновенно не имѣетъ, да позволено будетъ такъ выразиться, опредѣленно-конкретныхъ очертаній, а, во-вторыхъ, — и это главное, — не относится цѣликомъ въ болѣе или менѣе отдаленное будущее, но и осуществляется тутъ же, сейчасъ, непосредственно по частямъ въ самомъ про-

цессѣ пріобрѣтенія новыхъ знаній, усвоенія новыхъ идей.

Умственные запросы, удовлетворяемые такимъ путемъ, болѣе или менѣе свойственны всѣмъ возрастамъ человѣческой жизни, и потому расширеніемъ и углубленіемъ своего образованія можно заниматься, разъ чувствуешь въ этомъ потребность, до глубокой старости, хотя на самомъ дѣлѣ вопросы образованія касаются только молодыхъ поколѣній общества.

Юные годы — время роста, формированія личности, которая къ извѣстному сроку вполнѣ уже складывается, опредѣляется, устанавливается, и вмѣстѣ съ тѣмъ время подготовки къ участію въ производительной работѣ общества, къ самостоятельному выступленію на арену его жизни. Въ обществѣ всегда есть „отцы" и „дѣти", т.-е. старшія поколѣнія, состоящія изъ людей уже опредѣлившихся, участвующихъ въ производительной работѣ общества, занимающихъ то или иное самостоятельное положеніе въ немъ, и младшія поколѣнія, только еще формирующіяся и готовящіяся, *будущіе* члены общества. Было бы весьма любопытно вообще разсмотрѣть, какъ происходитъ въ жизни общества смѣна поколѣній, и какіе конфликты въ идейной сферѣ возникаютъ между „отцами" и „дѣтьми", когда послѣдніе перестаютъ быть „дѣтьми", почему эти конфликты возможны и какъ устранить столь часто встрѣчающіеся случаи взаимнаго непониманія старшихъ и младшихъ поколѣній общества, но эта тема въ ея цѣломъ не имѣетъ прямого отношенія къ нашему предмету, и я даже совсѣмъ о ней не сталъ бы упоминать, если бы у нея не было одного пункта соприкосновенія съ разсматриваемымъ вопросомъ.

Становясь на точку зрѣнія, что образованіе прежде

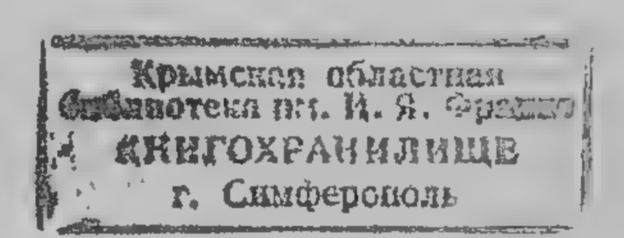
всего нужно самимъ получающимъ образованіе, а не обществу, въ которомъ они живутъ, я не упомянулъ объ одномъ важномъ обстоятельствѣ. Дѣло именно въ томъ, что противоположеніе между отдѣльными личностями, стремящимися къ удовлетворенію своихъ потребностей, и обществомъ, ставящимъ своихъ членовъ въ извѣстныя условія и предъявляющимъ имъ извѣстныя требованія, сводится въ нашемъ случаѣ къ противоположенію младшихъ поколѣній старшимъ, „дѣтей" „отцамъ", будущихъ членовъ общества настоящимъ его членамъ. Всегда и вездѣ, когда „отцы" предъявляютъ образованію тѣ или другія требованія, не какъ родители, а какъ настоящіе и единственно полноправные члены общества, его представители и выразители его интересовъ, ихъ общественная точка зрѣнія на образованіе есть точка зрѣнія старшихъ поколѣній, весьма естественно желающихъ образовать молодыя поколѣнія по образу своему и подобію, но не всегда при этомъ задающихся вопросомъ, какова внутренняя цѣна этого ихъ, самихъ „отцовъ", образа и подобія, и захотятъ ли и обнаружатъ ли еще способность „дѣти" отлиться въ уготованную имъ форму. Чѣмъ выше духовное развитіе общества, т.-е. чѣмъ человѣчнѣе его идеалы и чѣмъ гуманнѣе въ немъ способы педагогическаго воздѣйствія на подростающія поколѣнія, тѣмъ больше шансовъ, что послѣднія сами захотятъ воспріять культурное наслѣдство своихъ отцовъ и обнаружатъ способность къ его усвоенію. Если настоящіе члены общества требуютъ отъ образованія будущихъ его членовъ не дрессировки въ цѣляхъ, послѣднимъ постороннихъ, а развитія въ нихъ личности, между индивидуалистической и соціальными точками зрѣнія на образованіе нѣтъ и быть не можетъ никакого несовпаденія, но чтобы всегда и вездѣ такъ было, необходимо одно: необходимо проник-

нуться сознаніемъ—и положить этотъ принципъ въ основу всего педагогическаго дѣла,—что основная цѣль образованія—индивидуальная, а не соціальная, что въ образованіи не должно быть ничего, что ненужно было бы прежде всего самому индивидууму, и что образованіе никогда не дастъ благихъ соціальныхъ результатовъ, если будетъ игнорировать потребности, права и человѣческое достоинство личности во имя какого-либо посторонняго ей интереса, хотя бы послѣдній и могъ въ томъ или другомъ случаѣ назваться общественнымъ.

II. Общественная школа и личное самообразованіе.

Всякая человѣческая потребность можетъ удовлетворяться индивидуальнымъ и соціальнымъ, т.-е. коллективнымъ способомъ. Независимо отъ того, имѣемъ ли мы учителя или нѣтъ, мы можемъ учиться либо въ одиночку, либо вмѣстѣ съ другими. Ребенокъ, къ которому ходитъ учитель, или молодой человѣкъ, серьезно занимающійся самообразованіемъ, учатся въ одиночку, тогда какъ въ школѣ или какомъ-нибудь кружкѣ самообразованія однимъ и тѣмъ же дѣломъ занимаются многіе. Наиболѣе типичный способъ индивидуальнаго пріобрѣтенія знаній есть самообразованіе въ одиночку, коллективнаго—школа.

Когда родители дома учатъ своихъ дѣтей, чему хотятъ и какъ хотятъ, не имѣя при этомъ цѣлью подготовить ихъ къ поступленію въ какую-либо школу,—случай, чрезвычайно рѣдкій въ нашей жизни,—все тогда зависитъ отъ ихъ личнаго пониманія или отъ воззрѣній, господствующихъ въ ихъ кругу, и то же самое соб-



ственное разумѣніе или ходячіе въ извѣстной средѣ взгляды опредѣляютъ содержаніе и пріемы самообразованія молодыхъ людей, удовлетворяющихъ своей потребности знанія. Иное дѣло — школа. Это — уже общественное учрежденіе, являющееся органомъ, чрезъ который общество въ самомъ широкомъ (но вмѣстѣ съ тѣмъ и въ самомъ неопредѣленномъ) смыслѣ предъявляетъ образованію свои требованія и опредѣляетъ его содержаніе и способы. Пока устройство школъ было дѣломъ частной иниціативы, устроители и руководители школъ, конечно, должны были прислушиваться къ общественному мнѣнію на счетъ того, чему слѣдуетъ учить. Ходячіе взгляды общества на этотъ счетъ могли быть крайне узкими и односторонними, но все-таки общественное мнѣніе такъ или иначе вліяло на характеръ школы. Въ длинной исторіи училищнаго дѣла это былъ сравнительно короткій періодъ начинаній, потому что въ концѣ концовъ школы сдѣлались органами крупнѣйшихъ общественныхъ организацій — церкви и государства, церкви въ средніе вѣка, государства въ новое время, если не выходить за предѣлы христіанской цивилизаціи. Если въ эпоху исключительно частныхъ школъ содержаніе дававшагося въ нихъ образованія до извѣстной степени опредѣлялось интересами или вкусами самого общества, т.-е. родителей, отдававшихъ въ эти школы своихъ дѣтей, или молодежи, искавшей въ нихъ тѣхъ или другихъ знаній, то съ момента перехода учебныхъ заведеній въ завѣдованіе церкви и государства на первый планъ стали выдвигаться спеціальные интересы той или другого. И церковь, и государство, во-первыхъ, стали заботиться о томъ, чтобы подготовлять среди молодежи будущихъ своихъ слугъ на разныхъ ступеняхъ церковной іерархіи и для разныхъ отраслей сложнаго госу-

дарственнаго дѣла. Съ другой стороны, и церковь, и государство, не забывая, что будущіе ихъ слуги будутъ вмѣстѣ съ тѣмъ и ихъ членами, для которыхъ сами они же, т.-е. и церковь, и государство существуютъ, конечно, должны были заботиться и о томъ, чтобы эти будущіе слуги не только умѣли дѣлать то-то и то-то, но вдобавокъ еще такъ-то и такъ-то о такихъ-то и такихъ-то вещахъ думали, проникнуты были такими-то чувствами и стремились только къ такимъ-то цѣлямъ. Въ эпоху своего всемогущества на Западѣ католическая церковь ставила себѣ задачею подчиненіе своимъ цѣлямъ и своей власти всѣхъ сторонъ и проявленій культурной и соціальной жизни, желая превратить въ свои instrumenta imperii всѣ существующія въ обществѣ учрежденія, въ ихъ числѣ и школу. Въ новое время во многихъ отношеніяхъ наслѣдникомъ всемогущества средневѣковой церкви сдѣлалось государство, которому въ нѣкоторыхъ мѣстахъ удалось и самоё церковь превратить въ своего рода instrumentum imperii и которое, понятное дѣло, не могло не воспользоваться въ своихъ цѣляхъ и школою. Извѣстно также, что взаимныя отношенія церкви и государства отразились и на судьбѣ школы. Союзъ, какъ любили выражаться въ старину, алтаря и трона приводилъ къ полюбовному размежеванію духовной и свѣтской компетенціи въ школьномъ дѣлѣ, но конфликты между государствомъ и церковью разыгрывались нерѣдко и въ области вопросовъ народнаго образованія. Во всякомъ случаѣ и церковная, и государственная школы, какъ таковыя, одинаково ставили тому, что мы можемъ назвать въ нихъ общимъ образованіемъ, свои особыя задачи, сообразныя съ ихъ собственными общественными стремленіями, а не съ желаніями и со взглядами общества пасомыхъ и управляемыхъ, съ которыми, наоборотъ,

и духовныя, и свѣтскія власти нерѣдко даже вступали въ борьбу и притомъ какъ-разъ при помощи своихъ школъ. Да, и церковь, и государство часто ставили своимъ школамъ задачу перевоспитанія общества въ желательномъ для нихъ направленіи, и тогда школа пріобрѣтала боевой, воинственный характеръ, дѣлалась изъ орудія воспитанія подростающихъ поколѣній орудіемъ борьбы. Для такой школы обучающееся въ ней юношество превращалось въ матеріалъ, подлежавшій извѣстной переработкѣ для достиженія цѣлей, самому этому матеріалу совершенно постороннихъ. Поскольку данный матеріалъ носилъ на себѣ слѣды своего происхожденія въ общественной средѣ, которой объявлялась война, его, этотъ матеріалъ, старались изолировать отъ этой среды, поскольку же онъ самъ по природѣ своей не поддавался совершавшимся надъ нимъ экспериментамъ, его старались иногда и умственно, и нравственно искалѣчить—ad majorem Dei gloriam.

До сихъ поръ еще не разсказана въ полномъ своемъ объемѣ исторія взаимныхъ отношеній семьи и школы, а она многое бы съ новой точки зрѣнія уяснила въ исторіи просвѣщенія. Эти отношенія могутъ быть и бывали въ дѣйствительности весьма различныя отъ полнаго согласія до совершеннаго разрыва. И единодушіе семьи и школы не можетъ быть, однако, признано идеаломъ, когда обѣ въ дѣлѣ воспитанія руководятся наставленіями „Домостроя“, да и разладъ не всегда обозначаетъ, что права школа. Казалось бы, что такому учрежденію, какъ школа, т.-е. учрежденію, имѣющему спеціально-культурную миссію, подобаетъ всегда и во всемъ стоять впереди общества,— и такова въ общей исторіи образованія просвѣтительная роль школы,—но нерѣдко общество переростаетъ свою школу, которая тогда и утрачиваетъ его уваженіе и

довѣріе. Опытъ многихъ странъ показываетъ, что, несмотря на полную утрату довѣрія и уваженія въ семьѣ, школа, т.-е. извѣстная система образованія и воспитанія, долго можетъ еще существовать при искусственной поддержкѣ со стороны государства ко вреду учащихся, всего общества и даже самого государства, но это возможно бываетъ лишь въ томъ случаѣ, если въ существующей системѣ государство видитъ одинъ изъ своихъ оплотовъ, съ которымъ ему опасно разставаться. Россійскій школьный классицизмъ 1871 и слѣд. гг. былъ не чѣмъ инымъ, какъ именно такою системою, которая была расчитана на политическое, а не на педагогическое дѣйствіе. Общество очень хорошо это понимало, но понимали столь же хорошо и защитники системы, какъ къ нимъ относится общество, и отсюда ничего не могло выйти, кромѣ неустанной, хотя и глухой, войны между семьей и школой.

Въ организаціи учебнаго дѣла во всей Европѣ церковь предшествовала государству, и іезуиты создали, собственно говоря, неувядаемый образецъ того, какъ слѣдуетъ пользоваться образованіемъ юношества не въ цѣляхъ развитія этого юношества, а въ цѣляхъ приспособленія его къ служенію организаціи, которая стремится подчинить себѣ всѣхъ и вся въ гражданскомъ обществѣ. Вообще государству новаго времени во многихъ отношеніяхъ пришлось явиться только въ роли наслѣдника средневѣковой церкви, между прочимъ, и въ школьномъ дѣлѣ и въ отношеніи къ индивидуальной свободѣ. Такъ называемому „полицейскому государству“ съ его политикой реальныхъ интересовъ, съ его основнымъ принципомъ raison d'état и въ голову не могло придти ставить задачею своей школы развитіе личности со всѣмъ тѣмъ, что присуще развитой личности, съ широкимъ умственнымъ горизонтомъ, съ возможностью личной иниціа-

тивы въ общественныхъ дѣлахъ и, конечно, съ возможностью свободной критики существующихъ отношеній. „Полицейскому государству“ нужны были только исполнительные чиновники, знающіе свое дѣло, и послушные подданные, не въ свое дѣло не мѣшающіеся. Тѣмъ не менѣе переходъ завѣдованія школьнымъ дѣломъ въ руки государства былъ большимъ шагомъ впередъ въ смыслѣ освобожденія образованія отъ служенія цѣлямъ, самому образованію постороннимъ. Поскольку наука непосредственно не задѣвала власти государства надъ людьми, оно терпимѣе, если не сказать равнодушнѣе, относилось къ ея выводамъ, которые, наоборотъ, приходили въ постоянное столкновеніе съ ученіями, принятыми церковью, и потому объявлялись ересями. Съ другой стороны, эта самая наука въ прикладныхъ своихъ дисциплинахъ была государству нужнѣе, нежели церкви, въ виду болѣе разнообразныхъ задачъ, исполненіе которыхъ оно на себя брало, и это тоже шло на пользу науки и признанія ея необходимости. Далѣе, церковная школа никогда не могла отрѣшиться отъ своей вѣроисповѣдной исключительности, тогда какъ государство мало-по-малу перестало взирать на вѣроисповѣданіе и учениковъ, и наставниковъ въ своихъ школахъ. Какъ бы то но было, въ государственной школѣ совершалась постепенная секуляризація образованія, выводившая его на болѣе широкую дорогу, ставившая его въ большее соотвѣтствіе съ идеальными запросами и матеріальными нуждами общества и по отношенію къ отдѣльной личности, по крайней мѣрѣ, разбивавшая заколдованный кругъ старой клерикальной системы. Однако, и при всемъ томъ, школа, какую только и могло создать „полицейское государство“, все-таки сама по себѣ не въ состояніи была еще подняться до идеи школы не для церкви, не для государства, а для человѣка.

Эта послѣдняя идея родилась въ нѣдрахъ самого общества, среди частныхъ людей, впервые открывшихъ въ человѣкѣ человѣка. Родоначальниками идеи образованія, какъ содѣйствія духовному росту и развитію личности, были, какъ извѣстно, итальянскіе гуманисты XIV—XV вв., не даромъ получившіе такое имя отъ своего интереса ко всему человѣческому. Это была первая свѣтская и безсословная интеллигенція новой Европы, духовные предки всѣхъ послѣдующихъ направленій, отстаивавшихъ права личности на свободу и полноту жизни, на развитіе и счастье. Въ исторіи образованія и школы гуманисты первые предъявили имъ извѣстныя требованія не со стороны общества и не во имя чего-либо такого, что было дѣйствительнымъ или мнимымъ интересомъ общества, а со стороны личности во имя ея собственныхъ духовныхъ стремленій. Съ поразительною ясностью мысли они поняли, что средневѣковая система образованія, приготовлявшаго только теологовъ, юристовъ или медиковъ, годная для удовлетворенія потребности общества въ священникахъ, судьяхъ или адвокатахъ и врачахъ, была совершенно непригодна для удовлетворенія духовныхъ потребностей самой личности. Они первые создали понятіе дѣйствительно общаго образованія и намѣтили, въ чемъ оно должно состоять. Впервые у гуманистовъ оно секуляризовалось, и религія, поглощавшая или подчинявшая себѣ все въ средневѣковой школѣ, дѣлалась лишь однимъ изъ ингредіентовъ образованія. У нихъ впервые идеаломъ общаго образованія было признано обладаніе—въ размѣрахъ и предѣлахъ, доступныхъ единичному уму, — идейнымъ достояніемъ передового человѣчества. Они видѣли это достояніе въ философіи, наукѣ, литературѣ и искусствѣ древняго міра, которыя одни могли дать опору ихъ новымъ стре-

мленіямъ и насытить ихъ жажду знанія въ выработкѣ новаго міросозерцанія. Теперь, спустя полныхъ четыре вѣка, въ теченіе которыхъ возникла новая философія, развилось естествознаніе, перестроились всѣ науки, занимавшія гуманистовъ, а также произошли столь крупныя перемѣны въ самой соціальной жизни, намъ легко открывать недочеты и пробѣлы въ міросозерцаніи и стремленіяхъ гуманистовъ, но даже и въ томъ, что составляло наиболѣе слабую сторону итальянскаго гуманизма—была одна черта, которая принесла свои благіе результаты въ общемъ процессѣ культурнаго развитія европейскаго общества. Итальянскіе гуманисты, какъ извѣстно, отличались индивидуализмомъ, доведеннымъ до крайности, т.-е. отсутствіемъ альтруизма и соціальнымъ индифферентизмомъ. Но именно самъ этотъ крайній индивидуализмъ, бывшій реакціей противъ противоположной системы отрицанія личности и подчиненія ея внѣ ея лежащимъ цѣлямъ, лишь и былъ въ состояніи открыть, что образованіе нужно не только для отправленія тѣхъ или другихъ общественныхъ функцій священника или судьи, врача или адвоката, но и для полноты личной жизни. Они же, эти индивидуалисты, одни лишь и могли научить тому, что, къ сожалѣнію, столь часто, скажу даже—обыкновенно, забывается въ школьной практикѣ,—научить внимательному отношенію къ индивидуальности каждаго отдѣльнаго ученика. И ихъ предшественники, педагоги старой школы, конечно, различали между индивидуальными склонностями и способностями своихъ воспитанниковъ, но главнымъ образомъ для разбора, кто на что годенъ, не для того, чтобы удовлетворить дающую себя знать духовную потребность личности. Позднѣе и іезуиты вносили въ дѣло воспитанія и образованія принципъ индивидуализаціи своихъ питомцевъ, но опять-таки ихъ цѣлью было не

удовлетвореніе данной склонности, не развитіе данной способности, а направленіе этой склонности и способности къ служенію общей цѣли самого ордена. Съ своей индивидуалистической точки зрѣнія гуманисты въ роли педагоговъ-теоретиковъ не могли понять, какъ это можно воспитывать человѣка не ради него самого, а ради чего-то ему посторонняго, и если сами они были великими эгоистами и оппортунистами, то виновато въ томъ было не ихъ пониманіе задачи общаго образованія, а то, какъ они понимали отношенія личности къ другимъ личностямъ и ко всему обществу въ своей практической жизни.

Однимъ словомъ, не въ школѣ, созданной въ интересахъ церкви или государства, а въ школѣ, созданной или, вѣрнѣе, только проектированной гуманистическою интеллигенціей конца среднихъ вѣковъ, могло возникнуть и развиться истинное понятіе объ общемъ образованіи. Въ сущности, на точкѣ зрѣнія, впервые формулированной гуманистами, стояли по вопросу о цѣли общаго образованія всѣ передовые мыслители, касавшіеся этого вопроса или посвящавшіе ему особые труды. Итакъ, постановка вопроса, которую мы считаемъ единственно правильною, вышла изъ нѣдръ самого общества, но не изъ семьи, которая въ большинствѣ случаевъ оказывается сама мало компетентною, а изъ интеллигенціи, какъ совокупности наиболѣе развитыхъ, наиболѣе образованныхъ членовъ общества, потому именно лучше другихъ и понимающихъ, каково должно и можетъ быть содержаніе общаго образованія въ данномъ обществѣ и въ данное время. Семья, какъ семья, тоже, конечно, имѣетъ право давать свои указанія и высказывать свои желанія, потому что кому же, какъ не семьѣ, дѣти которой учатся въ школѣ, видѣть, какимъ образомъ отражается на нихъ ученіе, — на ихъ здоровьѣ, на ихъ настроеніи, на ихъ

стремленіяхъ и поступкахъ, но только истинно интеллигентные люди, — имѣютъ ли они собственныхъ дѣтей или нѣтъ,—съ наибольшею компетентностью могутъ подавать свой голосъ въ противодѣйствіе, съ одной стороны, утилитарному профессіонализму, за который, пожалуй, высказались бы очень и очень многія семьи, съ другой — педагогической рутинѣ, столь часто развивающейся въ самой школѣ.

Школа, какъ и всякое другое учрежденіе, имѣетъ свои традиціи, весьма легко переходящія въ рутину, отъ которой, пожалуй, труднѣе всего бываетъ избавиться какъ-разъ людямъ, приставленнымъ къ самому дѣлу. Школа, не ставящая своею задачею развитіе личности въ своихъ питомцахъ или не понимающая, какими средствами достигается эта цѣль, въ особенности же школа, опасающаяся, какъ бы изъ этого развитія личности не вышло, Боже сохрани, чего-либо нехорошаго, всю силу свою полагаетъ въ общихъ шаблонахъ и въ мелочной регламентаціи, обезличивающихъ не только учениковъ, но и учителей. Повидимому, дѣло преподаванія разныхъ наукъ, требующее довольно высокаго образованія, должно было бы быть одною изъ наиболѣе интеллигентныхъ профессій, интеллигентныхъ не только въ смыслѣ общаго характера требуемой ею работы, но и въ смыслѣ наибольшаго проявленія въ этой работѣ личной инціативы, личной оригинальности, личнаго пониманія и личной самостоятельности. Школа, только дрессирующая воспитанниковъ въ тѣхъ или другихъ постороннихъ педагогическому дѣлу цѣляхъ, не можетъ не дрессировать вмѣстѣ съ тѣмъ и наставниковъ, дабы и они всѣ шли по одной проторенной колеѣ. Интеллигентная профессія, отъ которой отлетаетъ духъ истинной интеллигентности, перестаетъ быть таковою, и выдрессированные учителя, ко-

торые только и умѣютъ дѣлать, что „натаскивать“ учениковъ, теряютъ всякое право называться интеллигентами въ высшемъ значеніи этого слова. Если идея общаго, гуманизирующаго образованія родилась среди интеллигенціи, то и дѣятелями на этомъ поприщѣ должны быть интеллигенты, умѣющіе широко смотрѣть на задачи школы и чуждые всякой рутины. Къ сожалѣнію, даже при болѣе благопріятныхъ условіяхъ, нежели тѣ, въ какихъ находилась наша школа въ послѣднія тридцать лѣтъ, педагогическое сословіе въ его цѣломъ или въ наиболѣе вліятельныхъ частяхъ своихъ обнаруживаетъ нерѣдко большую склонность къ рутинѣ.

Я говорю здѣсь не о рутинныхъ программахъ и методахъ преподаванія отдѣльныхъ предметовъ, дѣйствительно требующихъ болѣе частаго освѣженія, а о рутинѣ въ общей постановкѣ всего образованія, стремящейся къ тому, чтобы школа оставалась чѣмъ-то неизмѣннымъ среди измѣняющагося общества. Государство, устраивающее школы, ставитъ имъ лишь общія цѣли и задачи, предоставляя разработку подробностей осуществленія этихъ цѣлей и исполненія этихъ задачъ спеціалистамъ школьнаго дѣла, педагогамъ. Государственные люди, призванные рѣшать вопросы объ организаціи народнаго образованія, могутъ съ принципіальной точки зрѣнія понимать ихъ правильно или неправильно, широко или узко, но какъ бы ни ставились эти вопросы въ государственномъ смыслѣ, чисто педагогическая сторона дѣла можетъ подлежать вѣдѣнію только спеціалистовъ, знакомыхъ съ цѣлымъ рядомъ такихъ дисциплинъ, каковы психологія, исторія воспитанія и образованія, исторія педагогическихъ теорій и т. п. Государство нуждается не только въ непосредственныхъ исполнителяхъ своихъ повелѣній въ области народнаго

образованія, какъ нуждается въ такихъ же исполнителяхъ и для другихъ своихъ дѣятельностей—финансовой, судебной и т. п., но и въ организаторахъ и направителяхъ дѣятельности этихъ исполнителей, и подобно тому, какъ государству нужны, напр., спеціалисты финансоваго права въ области общаго завѣдованія доходами и расходами казны, ему нужны и спеціалисты педагогическаго дѣла въ области общаго завѣдованія учебнымъ дѣломъ. Для этого недостаточно знать ту или другую науку, преподаваемую въ школѣ, и умѣть ее преподавать, но нужно быть спеціалистомъ школьнаго дѣла въ его цѣломъ. Самъ по себѣ, это—предметъ весьма обширный, распадающійся на цѣлый рядъ частныхъ дисциплинъ, носящихъ разныя названія—педагогики, методики, дидактики, исторіи образованія, училищевѣдѣнія, школьной гигіены и не знаю, чего тамъ еще. По вопросамъ, входящимъ въ сферу вѣдѣнія этихъ дисциплинъ существуетъ цѣлая литература, и разработкою ихъ занимаются спеціально имъ посвященныя періодическія изданія, которыхъ даже у насъ нѣсколько, не говоря уже о заграничныхъ странахъ. Повидимому, обсужденіе общихъ и частныхъ вопросовъ школьнаго дѣла въ педагогической литературѣ должно было бы гарантировать названное дѣло отъ рутины, но въ дѣйствительности это далеко не такъ, и отъ имени педагогической науки часто школѣ предъявляются такія требованія, которыя исключаютъ возможность какихъ бы то ни было реформъ, соотвѣтствующихъ общему духу времени.

Здѣсь я различаю два источника педагогической рутины. Педагоги-рутинеры бываютъ или чиновники, или педанты, а не то, такъ одновременно и чиновники, и педанты. Есть профессіи, такъ сказать, въ самихъ себѣ заключающіе свои законы, поскольку они опираются на

логику и этику. Государство не можетъ декретировать истины религіи, морали и науки, и всякая попытка власти предписывать, во что человѣкъ долженъ вѣрить и что думать, есть оскорбленіе религіи, морали и науки, посягательство на свободу совѣсти и мысли. Мы еще вернемся къ этому общему вопросу, но тутъ отмѣтимъ только, что, какъ всякая другая прикладная дисциплина, основанная на наукѣ и ставящая своею цѣлью непосредственное благо личности, и педагогика въ широкомъ смыслѣ этого слова должна быть свободна отъ постороннихъ внушеній. Лѣчить человѣка или воспитывать человѣка можно только по правиламъ науки, и ни въ медицинѣ, ни въ педагогикѣ не можетъ быть никакихъ государственныхъ догматовъ. Само государство можетъ признать ту или другую медицинскую или педагогическую теорію правильною лишь потому, что спеціалисты,—единственно въ данномъ случаѣ компетентные люди,—находятъ ее соотвѣтствующею даннымъ и выводамъ науки. Педагоги-чиновники исходятъ, наоборотъ, изъ той мысли, что ихъ задача осуществлять не истины науки, а желанія начальства, и когда школа дѣлается исключительно политическимъ средствомъ, тотчасъ же образуется соотвѣтственный педагогическій персоналъ, среди котораго немедленно же находятся люди, дѣлающіе попытки дать наукообразное оправданіе существующей школьной системѣ и защитить ее отъ критическихъ нападеній ссылками на разные высокіе принципы.

Въ этой послѣдней работѣ педагогамъ-чиновникамъ съ ихъ оппортунистической софистикой оказываютъ самую дѣятельную помощь педагоги-педанты, искренне вѣрящіе въ тѣ или другіе догматы, давнымъ-давно опровергнутые историческимъ ходомъ развитія жизни. Свойство каждой научной спеціальности, замыкающейся въ самой себѣ,—впадать въ догматическую рутину, но, быть можетъ, ни

въ одной области не царитъ столь безраздѣльно эта рутина, какъ въ педагогикѣ. Я не говорю, конечно, обо всей педагогической литературѣ, но, кажется, ни въ одной спеціальной литературѣ не господствуютъ извѣстные пережитки такъ, какъ въ литературѣ педагогической. Жизнь идетъ впередъ, порождаетъ новыя потребности и создаетъ новыя средства удовлетворенія старыхъ, разрушаетъ многіе взгляды, когда-то не возбуждавшіе никакихъ сомнѣній, или обнаруживаетъ, что эти взгляды были умѣстны и пригодны только при прежнихъ культурныхъ условіяхъ, а очень большая часть педагоговъ продолжаетъ твердить свое, что все-де образованіе юношества должно быть сосредоточено около изученія античнаго міра, что только занятіе классическими языками главнымъ образомъ способно дать уму надлежащее формальное развитіе, что лишь на примѣрахъ героевъ Греціи и Рима и у античныхъ авторовъ можно учиться гражданской доблести и высшей человѣчности. Да, было время, когда всѣ истинно образовательныя средства европейскаго общества заключались въ литературномъ наслѣдіи греко-римскаго міра, и потому классицизмъ съигралъ великую роль въ исторіи европейскаго просвѣщенія, но это время прошло, оружіе, бывшее годнымъ въ свое время, теперь уже является неподходящимъ, и новѣйшая культура не можетъ питаться одною классическою литературою.

Главнымъ оплотомъ педагогической рутины, собственно говоря, и была классическая школа. Изъ ея питомцевъ выработывались ея дѣятели, съ самаго дѣтства своего сживавшіеся съ мыслью, что учить другихъ можно только тому и такъ, чему и какъ ихъ самихъ учили. Въ нѣдрахъ этой системы выработалась своя догматика, застывшая на разъ установленныхъ положеніяхъ, и, утвердившись на занятой позиціи, пропускала мимо себя все со-

вершавшееся вокругъ движеніе идей и событій, считая себя въ своей неподвижности вѣчною истиною въ дѣлѣ образованія молодежи. У этой единой спасающей классической школы, какъ у единой спасающей церкви папскаго Рима, были свои пророки и апостолы, свои писаніе и преданіе, свои активные фанатики и пассивные исполнители. Жизнь шла мимо, и незыблемая скала не хотѣла сойти съ своего мѣста. Жрецовъ классcицизма не убѣждало даже то, что, вмѣсто любви къ своей наукѣ, они поселяли къ ней одно отвращеніе. Между тѣмъ, они не могли не видѣть, что не только не научали читать классиковъ въ подлинникахъ, но даже не внушали охоты знакомиться съ античной литературой хотя бы въ переводахъ, однако, это ихъ не разубѣждало. Признакомъ того же самаго было и уменьшеніе числа студентовъ историко-филологическихъ факультетовъ, когда въ 1884 г. сдѣлана была попытка совершенно ихъ классицизировать.

Школа, не удовлетворяющая своему прямому назначенію, все равно потому ли, что ее организуютъ съ какою-либо заднею мыслью, или потому, что систематизируютъ въ ней „покушеніе съ негодными средствами“, что̀ бы въ этой школѣ ни преподавалось, не можетъ пользоваться сочувствіемъ общества и любовью молодежи. Отношеніе къ ней учащихся будетъ непремѣнно своего рода отбываніемъ очень непріятной, но неизбѣжной повинности. Въ однихъ она не только не разовьетъ любви къ знанію, но даже убьетъ всякую любознательность, другихъ заставитъ искать знанія на сторонѣ. Въ послѣднемъ случаѣ школа даже совершенно перестаетъ быть руководительницей духовнаго развитія молодежи.

Представимъ себѣ теперь, что школа организуется и ведется, во-первыхъ, исключительно въ видахъ духовнаго развитія учащихся, во-вторыхъ, по указаніямъ наиболѣе

интеллигентныхъ слоевъ общества и, въ третьихъ, вполнѣ компетентными людьми, чуждыми всякой рутины. И въ этихъ наилучшихъ условіяхъ школа останется школой, въ которой въ теченіе одного и того же числа лѣтъ, въ одномъ и томъ же порядкѣ выполняется одна и та же программа сразу цѣлыми группами дѣтей или подростковъ, одновременно занимающихся однимъ и тѣмъ же дѣломъ. Всякая школьная система въ идеѣ своей основана на томъ, чтобы ученики шли нога въ ногу, какъ солдаты на смотру, учили одни и тѣ же уроки, пріобрѣтали одни и тѣ же знанія, переходили всѣ вмѣстѣ изъ класса въ классъ и въ положенное время кончали курсъ, и только школа, ставящая себѣ посторонніе цѣли или основанная на педантическомъ предразсудкѣ, превращаетъ движеніе учащагося юношества изъ стройнаго марша въ скачку съ препятствіями къ цѣли, до которой не всякій доскачетъ. Но у дѣла есть и другая сторона—полное единообразіе военнаго строя въ школѣ недостижимо, да и нежелательно, потому что оно убило бы ту самую индивидуальность, которую, наоборотъ, хорошая школа призвана развивать. Конечно, стройный маршъ въ военномъ дѣлѣ вещь нужная; онъ даже красивъ, и сами марширующіе могутъ находить удовольствіе въ мѣрномъ шагѣ нога въ ногу, въ тактъ подбодряющей музыкѣ, но этотъ же самый маршъ превратился бы для солдатъ въ настоящую каторгу и утратилъ бы всякій смыслъ, если бы былъ единственнымъ родомъ тѣлесныхъ движеній, допустимыхъ для солдатъ. Школа, цѣликомъ поглощающая ученика и безусловно нивеллирующая всѣхъ учениковъ, тоже была бы каторжнымъ маршемъ, который самъ собою превратился бы въ скачку съ препятствіями, потому что не всякій былъ бы въ состояніи „претерпѣть до конца и спастись“. Если каждое индивидуальное развитіе тре-

буетъ и индивидуализированныхъ способовъ воздѣйствія, то школа должна, по крайней мѣрѣ, не препятствовать возможности индивидуальнаго развитія, если, имѣя постоянно дѣло не съ отдѣльнымъ ученикомъ, а съ цѣлымъ классомъ, тѣмъ самымъ обречена дѣйствовать, главнымъ образомъ, на цѣлыя группы, а не на отдѣльныя единицы. Конечно, врачъ будетъ держаться только индивидуализированнаго лѣченія, будетъ ли онъ лѣчить больныхъ на ихъ квартирахъ или въ общихъ палатахъ, но для учителя заниматься съ однимъ ученикомъ или съ цѣлымъ классомъ далеко не одно и то же. Тѣмъ не менѣе и въ школѣ, мнѣ кажется, возможна была бы бо́льшая индивидуализація, чѣмъ многимъ кажется.

Во-первыхъ, школа должна совершенно отказаться отъ роли сита, просѣивающаго только тонкую муку и задерживающаго грубыя отруби, или вѣялки, отдѣляющей зерно отъ мякины, какъ это принято было нѣкоторою педагогическою системою. Школа, наоборотъ, должна быть питомникомъ, хозяинъ котораго желалъ бы, чтобы взошло и выросло въ дерево каждое посаженное имъ сѣмя, и ради этого сталъ бы прилагать всѣ свои старанія къ тому, чтобы устранить всякія помѣхи къ прорастанію отдѣльныхъ сѣмячекъ и дальнѣйшему росту разводимыхъ деревьевъ. Долженъ быть поэтому установленъ извѣстный минимумъ требованій, доступный для учениковъ среднихъ способностей и средняго прилежанія. Этотъ минимумъ, конечно, самъ потребуетъ немалыхъ усилій со стороны большинства учениковъ, и принципъ индивидуализаціи въ прохожденіи общаго для всѣхъ курса можетъ выразиться лишь въ необходимости по временамъ подгонять отстающихъ приватными, внѣклассными занятіями. Но главное не въ этомъ.

Во-вторыхъ, — и вотъ это — главное, — прохожденіе школьной программы не должно поглощать все время

учащихся, какое они вообще могутъ посвящать умственнымъ занятіямъ, дабы каждый ученикъ внѣ часовъ, занятыхъ классными занятіями и приготовленіемъ уроковъ, могъ не только отдыхать и развлекаться, но и читать книги, свойственныя его возрасту и способныя лично его заинтересовать. Однимъ изъ золъ господствовавшаго у насъ школьнаго режима была забота о томъ, чтобы у учащихся оставалось какъ можно меньше времени для постороннихъ занятій. Многіе наставники юношества прямо находили вреднымъ чтеніе учениками неучебныхъ книгъ, такъ какъ оно могло отвлечь ихъ отъ школьной науки; другіе же боялись, что этимъ путемъ въ голову учениковъ могутъ внѣдриться „вредныя“ идеи. У учащихся всегда есть любимые предметы, тѣ, которыми они съ большею охотою занимаются, которые имъ легче даются, и этими индивидуальными склонностями и способностями своихъ воспитанниковъ школа должна пользоваться, чтобы посредствомъ внѣкласснаго чтенія и другими способами учащіеся могли расширять и углублять разныя свѣдѣнія, пріобрѣтаемыя ими изъ учебниковъ и на урокахъ преподавателей. Поощреніе любознательности (конечно, не наградами, а удовлетвореніемъ самой потребности или содѣйствіемъ ея пробужденію) должно быть одною изъ главныхъ задачъ школы. Мечтать о томъ, чтобы ученики оканчивали курсъ съ одинаковыми и ровными во всѣхъ предметахъ знаніями, значитъ больше думать о выполненіи программы, чѣмъ о самомъ образованіи молодежи. Это требованіе можно предъявлять лишь къ тѣмъ минимальнымъ знаніямъ, которыя должны быть общими для всѣхъ учениковъ, но этотъ минимумъ долженъ быть таковымъ не только въ смыслѣ возможно большей доступности для средняго уровня учениковъ и не только по желательности оставленія учащимся достаточнаго досуга

для внѣшкольныхъ умственныхъ занятій, но и по отношенію къ тому, что каждый ученикъ обязанъ знать, оставляя школу. Иначе говоря, общеобязательный минимумъ не долженъ являться въ то же время и нормальнымъ количествомъ знаній, пріобрѣтенныхъ ученикомъ въ его учебные годы. Со школьнымъ, гуртовымъ образованіемъ рука объ руку должно идти самообразованіе, и знанія юноши, кончающаго курсъ въ общеобразовательной школѣ, тогда складывались бы изъ того минимума, который обязана ему прямо дать сама школа, и извѣстнаго запаса фактовъ и идей, пріобрѣтенныхъ по личному побужденію и личными усиліями, какъ собственныхъ плодовъ индивидуальнаго развитія. Кому приходилось часто и близко сталкиваться съ молодежью, тотъ имѣлъ возможность постоянно наблюдать такое явленіе: прекрасный ученикъ гимназіи, клавшій всѣ свои силы на выполненіе школьной программы и ради этого не успѣвавшій полюбить одинъ какой-либо предметъ и вообще развить и обогатить свой умъ чтеніемъ, въ университетѣ оказывается весьма нерѣдко плохимъ студентомъ и, наоборотъ, изъ зауряднаго гимназиста,—если только школа не вытравливала въ немъ индивидуальнаго умственнаго интереса,—иногда выходитъ студентъ весьма дѣльный и серьезный.

Педагогамъ пора было бы вполнѣ проникнуться убѣжденіемъ, что школа, т.-е. классное преподаваніе одно не въ состояніи давать общее образованіе, и что ей даже прямо слѣдуетъ пріучать своихъ питомцевъ искать научнаго знанія и внѣ школы и при этомъ указывать, гдѣ можно его находить.

Школьное образованіе и индивидуальное самообразованіе вообще должны идти рука объ руку къ одной цѣли, взаимно одно другому помогая. Плохо для школы, да

и для ученика также, если онъ всѣ свои упованія полагаетъ въ одномъ самообразованіи: значитъ, школа совсѣмъ не даетъ его уму той пищи, которой онъ требуетъ, и, наоборотъ, предлагаетъ ему только такія знанія, въ которыхъ онъ при всемъ своемъ желаніи не находитъ никакого смысла. Занятіе самообразованіемъ должно быть не бѣгствомъ изъ школы, а дополненіемъ къ школьному преподаванію. Нужно, чтобы самообразованіе не отвлекало отъ школьныхъ занятій, а только укрѣпляло мысль въ ихъ важности и цѣлесообразности, и чтобы, въ свою очередь, школьныя занятія возбуждали желаніе искать не какихъ-либо чуждыхъ школѣ знаній, а тѣхъ же самыхъ, что даются и школой, но только расширенныхъ и углубленныхъ. Для этого необходимо, кромѣ уже выставленныхъ условій, чтобы школьная программа стояла ближе къ жизни и къ запросамъ пробуждающейся мысли самого юношества.

Создаются ли школьныя программы чиновниками или педагогами, создаются ли онѣ въ утилитарныхъ видахъ, какими иногда руководствуется семья, или въ идеальныхъ цѣляхъ, предъявляемыхъ образованію истинной интеллигенціей, во всякомъ случаѣ за учащихся рѣшаютъ вопросъ о томъ, что имъ нужно и полезно, старшіе, не спрашивая ихъ самихъ, потому что на этотъ вопросъ они и отвѣтить не могли бы. Дѣло знающихъ и опытныхъ педагоговъ—опредѣлить, какія знанія какому возрасту учащихся доступны и какъ въ какомъ возрастѣ возбудить въ учащихся интересъ къ преподаваемымъ имъ предметамъ: у педагогики на этотъ счетъ должны быть твердыя правила, основанныя и на имѣющихся въ ея распоряженіи наблюденіяхъ, и на теоретическихъ соображеніяхъ психологическаго характера. Сколько мнѣ извѣстно, однако, до сихъ поръ, по край-

ней мѣрѣ, въ сколько-нибудь широкихъ размѣрахъ, вовсе не дѣлалось попытокъ посредствомъ систематическаго и детальнаго опроса самихъ учащихся узнавать, въ какую сторону направляются ихъ умственные интересы, когда уже можно предполагать у юношей сознательное отношеніе къ ихъ интеллектуальнымъ влеченіямъ. Понятно само собою, что болѣе или менѣе толковые отвѣты при такомъ вопросѣ могли бы получиться лишь отъ учащихся извѣстнаго возраста, и чѣмъ старше тѣ молодые люди, къ которымъ мы обратились бы съ рядомъ опредѣленныхъ вопросныхъ пунктовъ, тѣмъ серьезнѣе могли бы быть и самые эти вопросные пункты, да и отвѣтовъ на нихъ можно было бы ожидать болѣе сознательныхъ и, скажу даже, болѣе вѣскихъ. Каждый возрастъ имѣетъ свою психологію, къ сожалѣнію, научно еще очень мало разработанную, и то, что въ одномъ возрастѣ является простою любознательностью, не задающеюся никакими общими цѣлями, въ другомъ получаетъ характеръ жажды знанія, которому уже сознательно ставится нѣкоторая отдаленная общая цѣль. Нужно уже кое-что знать, нужно научиться отдавать себѣ отчетъ въ своихъ стремленіяхъ и даже обладать извѣстною способностью къ обобщенію, а главное — нужно достигнуть извѣстнаго, дающагося лишь съ годами развитія, когда въ юношѣ впервые пробуждаются интересы взрослаго человѣка, — и лишь тогда онъ можетъ начать понимать, что въ научномъ знаніи заключается необходимый фактическій и идейный матеріалъ для рѣшенія тѣхъ вопросовъ мысли и личной и общественной жизни, которые сама эта жизнь тѣмъ или инымъ способомъ уже поставила передъ вступающими въ нее юношами. У однихъ эта важная пора наступаетъ раньше, у другихъ позднѣе—въ зависимости отъ инди-

видуальныхъ способностей и отъ особенностей всей обстановки, отъ вліянія семьи и школы, знакомствъ и чтенія, отъ всей общественной среды съ ея національными или классовыми различіями, даже отъ невсегда уловимаго духа времени. Ребенокъ до школьнаго возраста всегда въ большей или меньшей степени продуктъ лишь своей семьи; молодой человѣкъ, кончающій курсъ средней школы, является уже результатомъ совокупнаго воздѣйствія на него не только семьи и школы, но и общества. Это общество — его товарищи, знакомые его семьи и его собственные знакомые, случайныя встрѣчи, газета, театръ, книги; мало-по-малу въ это общество онъ вживается, начинаетъ понимать разговоры взрослыхъ, проникаться ихъ интересами, воспринимать ихъ взгляды. Какъ ни сильны вліянія семьи и школы, внѣсемейныя и внѣшкольныя вліянія окружающей общественной среды тоже играютъ громадную роль въ воспитаніи молодежи. Мало того, нерѣдко эти вліянія оказываются опредѣляющими все дальнѣйшее духовное развитіе молодого человѣка даже наперекоръ семьѣ и школѣ. Какъ часто и въ литературѣ нашей разработывался мотивъ разрыва молодого человѣка съ семьею вслѣдствіе несоотвѣтствія во взглядахъ или мотивъ разрыва съ школою вслѣдствіе ея неспособности удовлетворить умственные запросы юноши, и каждый разъ подъ тѣмъ или инымъ общественнымъ вліяніемъ. Вотъ я и думаю, что въ томъ возрастѣ, когда юноша выходитъ изъ отрочества, когда онъ уже кое-что знаетъ и можетъ отдавать себѣ отчетъ въ своихъ стремленіяхъ и ихъ обобщать, когда вмѣстѣ съ тѣмъ подъ вліяніемъ внутренняго духовнаго роста и внѣшняго культурнаго воздѣйствія все болѣе и болѣе для него расширяющейся общественной среды онъ начинаетъ интересоваться серьезными вопросами

мысли и жизни, когда, наконецъ, онъ до извѣстной степени уже успѣлъ, такъ сказать, вжиться въ общество,— вотъ въ этомъ возрастѣ, думаю я, сами учащіеся и могутъ съ наибольшею сознательностью высказаться по вопросу, что они хотѣли бы узнать, что получше себѣ разъяснить и ради чего все это они считаютъ нужнымъ.

Едва ли можно съ какимъ-либо серьезнымъ основаніемъ возражать на ту мою мысль, что если бы возможенъ былъ воображаемый опросъ молодежи, достигшей, напримѣръ, восемнадцатилѣтняго возраста, то этимъ способомъ могъ бы быть добытъ весьма цѣнный матеріалъ для психологіи юношескаго идеализма. Я говорю это отчасти и на основаніи собственнаго опыта, такъ какъ въ теченіе цѣлаго ряда лѣтъ мнѣ приходилось бесѣдовать со множествомъ молодыхъ людей на эту тему, а написанная мною книжка о сущности самообразованія даже вызвала у нѣкоторыхъ моихъ читателей очень юнаго возраста охоту писать мнѣ письма съ изложеніемъ своихъ завѣтныхъ думъ по вопросу о цѣляхъ самообразованія. Я вовсе не думаю утверждать, чтобы педагоги должны были лишь исполнить прямо выраженныя желанія молодежи на счетъ программъ, учебниковъ и методовъ преподаванія, такъ какъ хорошо знаю, что „яйца курицу не учатъ", но я все-таки думаю, что педагогамъ не мѣшаетъ знать, каково внутреннее настроеніе, каковы влеченіе обучаемаго ими юношества. Я бы сказалъ даже—каково общественное мнѣніе, да, именно общественное мнѣніе вотъ въ этой самой ученической средѣ. Оно есть, и было бы даже странно, если бы его не было. Въ каждой общественной средѣ, какъ бы незначительна она ни была, разъ только можно въ какомъ бы то ни было смыслѣ говорить объ ея одно-

родности и о существованіи въ ней постояннаго взаимодѣйствія между отдѣльными лицами, всегда возникаетъ нѣкоторое общее преобладающее мнѣніе, отражающееся въ сужденіяхъ громаднаго большинства индивидуумовъ, которые составляютъ эту среду. Находясь постоянно подъ одними и тѣми же общественными вліяніями, получая одни и тѣ же школьныя впечатлѣнія, объединяясь многими общими чертами, присущими ея отдѣльнымъ возрастамъ, будучи въ тѣсномъ общеніи между собою въ одномъ и томъ же учебномъ заведеніи, въ разныхъ заведеніяхъ одного и того же города и даже въ разныхъ городахъ, учащаяся молодежь весьма естественно начинаетъ представлять собою до извѣстной степени однородную среду съ нѣкоторыми общими идеями, настроеніями и стремленіями. И въ этой средѣ вырабатываются свои традиціи, возникаютъ свои умственныя теченія, создается свое общественное мнѣніе. Оно можетъ быть несамостоятельнымъ и незрѣлымъ, во многихъ отношеніяхъ одностороннимъ и ошибочнымъ, но это уже другой вопросъ, касающійся не существованія такого общественнаго мнѣнія, а его свойствъ, какъ, съ другой стороны, необходимость считаться съ нимъ отнюдь не устраняется и тѣмъ обстоятельствомъ, что сплошь и рядомъ отдѣльные юноши, дѣлая тѣ или иныя заявленія, въ сущности, только повторяютъ услышанное отъ другихъ и тѣмъ самымъ затрудняютъ для посторонняго лица пониманіе ихъ собственныхъ мнѣній и желаній.

Къ числу наиболѣе распространенныхъ убѣжденій въ нашей учащейся молодежи относится убѣжденіе въ необходимости самообразованія. Стремленіе къ самообразованію, выростающее на почвѣ индивидуальной потребности, въ жизни русскаго юношества не только существуетъ, какъ обычное явленіе, психологически вполнѣ

объяснимое, но и обобщается, такъ сказать, возводится на степень культурнаго принципа и порождаетъ цѣлую теорію, которая даже пользуется особою популярностью въ очень широкихъ кругахъ молодежи. Это не то, чтобы каждый отдѣльно сидѣлъ себѣ за лично интересующими его книжками, предоставляя другимъ интересоваться, чѣмъ кому угодно, или ничѣмъ не интересоваться. Совсѣмъ нѣтъ. Какъ-разъ, напротивъ того, одинъ старается заинтересовать въ такомъ способѣ пріобрѣтенія знаній и другихъ, т.-е. товарищей, исходя изъ нѣкоторыхъ общихъ идей о необходимости самообразованія, какъ дѣла очень важнаго, въ томъ именно смыслѣ, что это не простое времяпрепровожденіе, болѣе или менѣе пріятное, а серьезное дѣло, имѣющее опредѣленную и возвышенную цѣль — умственное развитіе, выработку міросозерцанія, пониманіе цѣли жизни и своего назначенія на землѣ. Лишь рѣдкія и исключительныя натуры въ указанномъ смыслѣ могли бы сами опредѣлить цѣль самообразованія при первомъ къ нему приступѣ, но разъ въ общественной средѣ уже существуетъ подобная формула и разъ она пользуется популярностью, то и юноши съ самыми средними задатками легко становятся на эту точку зрѣнія и ей подчиняются, плывя, такъ сказать, по теченію. Никакой школьной системѣ никогда не устранить изъ жизни молодежи этого явленія, если только не убить въ самомъ еще зародышѣ, въ наиболѣе нѣжномъ возрастѣ всѣ живые инстинкты человѣческой природы и не изъять совершенно учащееся юношество изъ-подъ дѣйствія всѣхъ впечатлѣній, получающихся отъ реальной жизни, всѣхъ вліяній, идущихъ со стороны окружающаго общества. Истинная, а не фальшивая школа, т.-е. такая, которая дѣйствительно развиваетъ умъ и внушаетъ любовь къ знанію, и не стала бы никогда воевать противъ этого явленія, потому

что не могла бы не видѣть въ стремленіи къ самообразованію одного изъ результатовъ и своего собственнаго дѣйствія. Она даже стала бы оказывать свою помощь этому стремленію, поощрять его, въ то же время его направляя не въ смыслѣ навязыванія какихъ-нибудь шаблоновъ свободному въ самомъ существѣ своемъ дѣлу самообразованія, а въ смыслѣ разъясненій, указаній, совѣтовъ.

Въ стремленіи къ самообразованію, характеризующему значительную часть молодежи, нужно различать двѣ стороны: то, въ чемъ дѣйствительно проявляются внутреннія влеченія и духовные запросы каждой отдѣльной личности, и то, что извнѣ внушается ей окружающею культурною средою въ видѣ готоваго мнѣнія о содержаніи и способахъ пріобрѣтенія желательныхъ знаній. Въ послѣднемъ отношеніи общество, беря это слово въ самомъ широкомъ смыслѣ, тоже предъявляетъ индивидууму нѣчто въ родѣ программы самообразованія. Правда, ее никто опредѣленно не формулируетъ, но до извѣстной степени все-таки устанавливается общее мнѣніе объ особой важности знаній той или иной категоріи, о предпочтительности тѣхъ или иныхъ вопросовъ, о необходимости знакомства прежде всего съ тѣми или иными книгами. Въ исторіи умственныхъ стремленій русской молодежи можно отмѣтить цѣлые періоды, характеризующіеся преобладаніемъ извѣстныхъ умственныхъ интересовъ, напр., періодъ, когда на первомъ планѣ стояли естественныя науки, и періодъ, когда ихъ мѣсто заступила политическая экономія. Странно было бы думать, будто одно поколѣніе рождалось съ предрасположеніемъ къ естествознанію, а другое являлось на свѣтъ Божій съ явною наклонностью къ политической экономіи, какъ на самомъ дѣлѣ одни люди родятся музыкантами, другіе —

живописцами, одни — поэтами, другіе — математиками и т. п. Особый интересъ, проявляемый юношею къ извѣстному роду знаній, можетъ быть только результатомъ культурнаго внушенія, и въ этомъ смыслѣ общественное мнѣніе играетъ такую же нивеллирующую роль, какъ и школа. Все различіе заключается въ томъ, что въ дѣлѣ самообразованія не можетъ быть такихъ строго опредѣленныхъ программъ, безъ которыхъ немыслимы какія бы то ни было школы; не можетъ быть и той опредѣленной послѣдовательности пріобрѣтенія знаній, которая должна существовать въ каждой школѣ, ни внѣшняго принужденія, наконецъ, присущаго школьному образованію. Это — область свободнаго выбора, и, конечно, самое лучшее, чтобы у каждаго исходнымъ мотивомъ къ самостоятельному пріобрѣтенію знаній было внутреннее влеченіе къ уясненію себѣ какой-либо стороны жизни, и чтобы переходъ отъ однихъ вопросовъ къ другимъ былъ результатомъ извѣстнаго логическаго процесса индивидуальной мысли, лишь бы исходный мотивъ былъ достаточно важенъ и серьезенъ, и лишь бы удовлетвореніе даннаго запроса рождало новый. Но когда этого нѣтъ, хорошо и то, если юноша начинаетъ заботиться о самообразованіи по чужому примѣру и даже прямому внушенію, или если переходъ отъ однихъ вопросовъ къ другимъ устанавливается постороннимъ лицомъ (напр., авторомъ печатной программы чтенія для самообразованія). Рано или поздно явятся и чисто индивидуальные запросы, рано или поздно удовлетвореніе потребности въ знаніи извѣстнаго рода само вызоветъ потребность въ знаніяхъ другого рода, и вообще такъ или иначе индивидуальность найдетъ свое свободное проявленіе.

Идеаломъ общаго образованія должно быть образованіе по возможности многостороннее, охватывающее и

міръ природы, и міръ человѣка, и внутреннюю жизнь личности, и явленія общественной жизни. Этому идеалу одинаково противорѣчатъ и школьныя програмы, получившія однобокое развитіе, и временныя увлеченія исключительно одною какою-либо отраслью знаній въ ходячихъ взглядахъ на самообразованіе, и слишкомъ ранняя спеціализація научнаго интереса въ отдѣльныхъ личностяхъ. Школа и самообразованіе не должны приводить всѣхъ къ одному знаменателю, первая—во имя своихъ общихъ задачъ, второе — въ виду своего рода требованій общественнаго мнѣнія, но въ то же время и школа, и самообразованіе всячески должны заботиться о томъ, чтобы въ извѣстномъ объемѣ учащееся юношество усвоивало по возможности разнородныя знанія. Интересъ къ знанію можетъ получить слишкомъ односторонній характеръ, и безъ регулирующаго дѣйствія школы или вліянія общественной среды отдѣльная личность можетъ слишкомъ рано спеціализироваться и въ результатѣ даже достигнуть большой учености при полномъ невѣжествѣ относительно всего остальнаго, что нужно знать образованному человѣку. Конечно, во всякой спеціализаціи проявляется индивидуальность человѣка, но въ дѣлѣ усвоенія отдѣльныхъ научныхъ предметовъ, входящихъ въ кругъ общаго образованія, не можетъ быть между учащимися такого различія по врожденнымъ имъ способностямъ, въ силу котораго одинъ дѣлается музыкантомъ, другой—живописцемъ, третій—поэтомъ, четвертый—ученымъ, пятый—практическимъ дѣятелемъ. И музыкантъ, и живописецъ, и поэтъ, и ученый, и практическій дѣятель могутъ быть одинаково сильны, каждый—въ своей области, недоступной другимъ, но это не значитъ, что у нихъ не должно существовать нѣкоторой общей почвы—одного и того же круга знаній, одной и той же степени

пониманія въ вопросахъ, одинаково чуждыхъ спеціальности каждаго, но одинаково близкихъ всѣмъ имъ, какъ членамъ одного и того же общества, тѣснѣе—одного и того же культурнаго слоя, дѣтямъ одного и того же времени. Внутреннія влеченія и внѣшнія обстоятельства жизни, вліяющія на выборъ профессій, все болѣе и болѣе индивидуализируютъ отдѣльныхъ людей, но въ самомъ началѣ ихъ жизненнаго поприща между ними—въ дѣтскомъ возрастѣ—больше сходства. Одна изъ задачъ школы, а вмѣстѣ съ тѣмъ и самобразованія заключается въ томъ, чтобы, съ одной стороны, не мѣшать проявленію и развитію внутреннихъ склонностей и способностей каждаго, напротивъ того, обнаруживать и укрѣплять ихъ, а съ другой, чтобы въ каждомъ воспитывать сознаніе необходимости общаго развитія и давать нѣкоторый комплексъ фактическихъ и идейныхъ знаній, равно необходимый всѣмъ. Спеціальныя школы и спеціальныя литературы раздѣляютъ интересы людей; общая школа, какъ и общая литература, ихъ объединяетъ. На низшихъ ступеняхъ общее образованіе не можетъ не быть единымъ, постепенно осложняясь съ теченіемъ времени, во-первыхъ, вслѣдствіе удовлетворенія индивидуальныхъ запросовъ, главнымъ образомъ посредствомъ самообразованія, во-вторыхъ, вслѣдствіе присоединенія къ общему образованію образованія спеціальнаго, профессіональнаго ради практическихъ интересовъ личной и общественной жизни. На извѣстной ступени школьное общее образованіе должно прекращаться и уступать мѣсто спеціальному, но это не значитъ, что, напримѣръ, съ окончаніемъ курса въ гимназіи и поступленіемъ на медицинскій факультетъ должно уже прекратиться и всякое общее образованіе молодого человѣка. Наоборотъ, здѣсь-то и должно усилиться самообразованіе, прочныя основы котораго

должны быть заложены каждымъ въ средней школѣ, хотя бы въ видѣ привычки читать серьезныя книги, не имѣющія прямого отношенія къ учебнымъ занятіямъ. Съ одной стороны, какъ-разъ около времени окончанія курса въ средней школѣ молодой человѣкъ только и можетъ почувствовать серьезную потребность въ самообразованіи, а съ другой—именно въ это же самое время онъ и оставляетъ общеобразовательную школу, чтобы посвятить себя спеціальнымъ занятіямъ, которыя сдѣлаютъ изъ него, напримѣръ, врача или инженера, но не пополнятъ его скудныхъ гимназическихъ знаній по вопросамъ культурной и общественной жизни человѣка.

III. Общее образованіе разныхъ степеней.

Вездѣ, сколько я знаю, принято дѣлить учебныя заведенія на низшія, среднія и высшія, соотвѣтственно съ чѣмъ и въ образованіи различаютъ три степени—низшую, среднюю и высшую. Когда, однако, говорятъ объ общеобразовательной школѣ, обыкновенно имѣютъ въ виду средне-учебныя заведенія, какъ общеобразовательныя по преимуществу, какъ дающія то, что принято называть законченнымъ образованіемъ. Въ дѣленіи учебныхъ заведеній на три разряда, конечно, много условнаго, и на практикѣ оно не можетъ быть выдержано съ полною строгостью, но разъ оно существуетъ, его необходимо принимать во вниманіе, какъ необходимо считаться и съ тѣмъ, что задачи общаго образованія возлагаются на среднія учебныя заведенія. Въ самомъ дѣлѣ, при распаденіи образованія на общее и спеціальное, готовящее къ разнымъ профессіямъ, слѣдовало бы и въ каждомъ

изъ нихъ различать три указанныя степени. Въ дѣйствительности оно такъ и есть съ образованіемъ профессіональнымъ, но по отношенію къ общему образованію этого нѣтъ. Начать съ того, что всѣ высшія учебныя заведенія имѣютъ спеціальный, нерѣдко прямо профессіональный характеръ, и потому говорить о высшемъ общемъ образованіи совсѣмъ не приходится, какъ о чемъ-то даваемомъ высшими учебными заведеніями. Относительно разныхъ спеціальныхъ академій и институтовъ въ данномъ отношеніи не можетъ быть никакого сомнѣнія, но, въ сущности, и университеты являются лишь соединеніями нѣсколькихъ факультетовъ съ характеромъ спеціальныхъ школъ, при чемъ два факультета, юридическій и особенно медицинскій прямо приближаются къ типу профессіональныхъ училищъ по массѣ прикладныхъ наукъ, входящихъ въ общій планъ преподаванія на этихъ факультетахъ. Такъ называемая чистая наука безраздѣльно господствуетъ собственно лишь въ факультетахъ историко-филологическомъ и физико-математическомъ, которые въ иныхъ странахъ только номинально объединяются въ одинъ факультетъ подъ названіемъ философскаго, но опять-таки и это отдѣльныя школы, имѣющія дѣло или съ міромъ человѣка, или съ міромъ природы, при чемъ и сами онѣ вдобавокъ подраздѣляются, историко-филологическій факультетъ—на отдѣленія историческое, славяно-русское и классическое, и физико-математическій — на два вполнѣ самостоятельныхъ факультета: математическій и естественный, какъ принято у насъ для краткости выражаться. Вотъ почему обще-университетскаго образованія не существуетъ, и можно говорить лишь объ образованіи общеисторическомъ, общефилологическомъ, общеюридическомъ, общемедицинскомъ, да и то въ противоположность дальнѣйшей спеціализаціи въ отдѣльныхъ наукахъ. Когда молодой

человѣкъ поступаетъ въ высшее учебное заведеніе, его общее образованіе считается „законченнымъ", но что это не такъ, въ томъ, разумѣется, не можетъ быть никакого сомнѣнія, и доказательство противнаго — въ стремленіи лучшей части студенческой молодежи къ самообразованію. Съ другой стороны, едва ли можно серьезно называть общимъ образованіемъ то, что способна дать своимъ воспитанникамъ низшая школа, едва знакомящая съ первыми элементами знанія и потому скорѣе имѣющая право называться элементарной, а не общеобразовательной. Поэтому-то въ концѣ концовъ задачи общаго образованія и выпадаютъ именно въ среднюю школу. Такъ какъ, однако, очень многіе, окончившіе курсъ средняго учебнаго заведенія и продолжающіе учиться въ высшемъ, сами не считаютъ свое общее образованіе законченнымъ, то еще менѣе могутъ довольствоваться своими знаніями сколько-нибудь способные къ развитію люди, которымъ не удалось получить даже средняго образованія, но которые хотѣли бы стоять въ умственномъ отношеніи на извѣстномъ уровнѣ интеллигентности. Въ одномъ случаѣ — въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ — знаніе преподносится разобщеннымъ, въ другомъ — разъ не было возможности пройти курсъ средней школы — сами люди разобщены съ знаніемъ, и въ обоихъ возникаетъ задача организаціи внѣшкольнаго пріобрѣтенія знаній, среди способовъ котораго главное мѣсто должно принадлежать самообразованію.

Объ этой послѣдней задачѣ рѣчь будетъ идти послѣ, но прежде намъ нужно заняться общей классификаціей предметовъ, входящихъ въ учебныя программы всякихъ школъ.

Первую категорію составляютъ нѣкоторыя умѣнія, безъ которыхъ самое пріобрѣтеніе знаній, т.-е. самое

ученіе было бы невозможно, и прежде всего, конечно, чтеніе, письмо, счетъ. Въ сущности, это есть преимущественно элементарное изученіе родного языка съ цѣлью его пониманія и пользованія имъ при помощи зрительныхъ знаковъ. Дальнѣйшія ступени этого ознакомленія съ роднымъ языкомъ, какъ орудіемъ мысли,—въ его изученіи грамматическомъ, стилистическомъ, литературномъ, которое не можетъ быть закончено въ низшей школѣ, но которому, конечно, уже не должно быть мѣста въ высшей школѣ, какъ предмету общаго образованія; здѣсь оно имѣетъ право на существованіе лишь въ качествѣ научной спеціальности. Къ этой же категоріи предметовъ я отношу и иностранные языки, изучаемые съ цѣлью практическаго пользованія ими, въ особенности ради чтенія книгъ на этихъ языкахъ. Было время, когда для цѣлей общаго образованія и для чисто научныхъ занятій приходилось изучать исключительно мертвые языки, но теперь ихъ вполнѣ замѣняютъ языки живые, кромѣ, конечно, спеціальныхъ случаевъ, имѣющихъ мѣсто въ занятіяхъ чисто научныхъ, но не въ дѣлѣ пріобрѣтенія общаго образованія. Тотъ аргументъ защитниковъ классицизма, что изученіе древнихъ языковъ есть чуть не единственное средство для наилучшаго развитія формальныхъ способностей, не можетъ считаться убѣдительнымъ, такъ какъ изученіе языка не для того, чтобы имъ пользоваться, а для изощренія на немъ памяти и мыслительныхъ способностей, превращаетъ средство въ цѣль, чего не должно быть въ учебномъ дѣлѣ, а кромѣ того, разъ за изученіемъ языковъ признаётся и такое значеніе, то все-таки оно должно быть результатомъ, а не цѣлью изученія, при чемъ совершенно такихъ же результатовъ можно достигать и при изученіи живыхъ языковъ, какъ родного, такъ и иностранныхъ. Вообще ставить какому-

либо учебному предмету цѣлью формальное развитіе отнюдь не слѣдуетъ, результатомъ же оно должно быть изученія всѣхъ предметовъ во всей ихъ совокупности. Въ этомъ отношеніи я не дѣлаю исключенія и для математики, которая многимъ кажется существующею въ учебномъ курсѣ ради однѣхъ формальныхъ цѣлей, тогда какъ на самомъ дѣлѣ и она наряду съ другими научными предметами должна раскрывать одну изъ сторонъ окружающей насъ дѣйствительности, именно законы количественныхъ и пространственныхъ отношеній.

Вторую категорію учебныхъ предметовъ представляютъ собою извѣстные комплексы свѣдѣній изъ разныхъ областей научнаго и философскаго знанія. Это и есть реальное содержаніе общаго образованія, которое должно объяснить человѣку его самого и окружающій его міръ, внѣшнюю природу и жизнь человѣчества, какъ онѣ есть и какъ сдѣлались таковыми, и пріобщить единичную личность къ духовной культурѣ своего времени. Усвоеніе знаній такого рода важно само по себѣ, а потому общее образованіе въ средней школѣ не можетъ разсматриваться, лишь какъ приготовленіе къ спеціальному образованію въ высшемъ учебномъ заведеніи. Въ томъ или другомъ объемѣ общее образованіе должно въ самомъ себѣ носить свою цѣль, а если уже въ средней школѣ и поставить ему какую-либо иную цѣль внѣ его самого, то ею можетъ быть лишь подготовка къ самообразованію въ дальнѣйшей жизни человѣка. Возможность прохожденія курса въ высшемъ учебномъ заведеніи явится естественнымъ результатомъ общаго развитія, сообщаемаго среднею школою; иначе пришлось бы въ средней школѣ создавать столько же разныхъ подготовокъ, сколько существуетъ категорій высшихъ учебныхъ за-

веденій. Каждый предметъ преподаванія, входящій въ программу общаго образованія, долженъ быть чистою наукою, приспособленною къ пониманію отдѣльныхъ возрастовъ съ разнымъ распредѣленіемъ описательныхъ и повѣствовательныхъ или чисто теоретическихъ элементовъ, смотря по характеру науки и по возрасту учащихся. Будетъ ли то исторія, или математика, все равно, обѣ эти науки преподаются въ университетѣ иначе, чѣмъ въ гимназіи, и въ старшихъ классахъ гимназіи—иначе, чѣмъ въ младшихъ, но преподаваніе и исторіи, и математики должно быть въ основѣ своей научнымъ и по цѣли своей, и по своимъ пріемамъ. Главное — чтобы каждый предметъ сохранялъ характеръ чистаго знанія, не преслѣдующаго никакихъ прикладныхъ цѣлей.

Третья категорія учебныхъ предметовъ школы, это— тѣ, которые имѣютъ чисто прикладное значеніе, а потому и преподаются въ цѣляхъ, прямо утилитарныхъ, профессіональныхъ.

Совершенно особую категорію представляетъ собою группа предметовъ, которая въ нашихъ школахъ носитъ общее названіе закона Божія, а въ западныхъ — религіи (священная исторія, катехизисъ, богослуженіе, исторія церкви). По своему характеру эта группа ближе всего стоитъ ко второй категоріи, но и существенно отъ нея отличается. Задача, скажемъ такъ для краткости, свѣтскихъ предметовъ — дать учащимся научное образованіе, цѣль же преподаванія закона Божія — въ религіозно-нравственномъ воспитаніи. Всѣ остальные предметы въ школѣ преподаются всѣмъ учащимся безъ различія вѣроисповѣданій, тогда какъ обученіе закону Божію имѣетъ характеръ конфессіональный, въ зависимости отъ того, что и сами учащіеся могутъ принадлежать къ разнымъ религіямъ. Напр., въ Россіи въ сред-

нихъ школахъ учатся и христіане разныхъ исповѣданій, и евреи обоихъ толковъ (талмудисты и караимы), и магометане, и буддисты, такъ что въ дѣлѣ религіозно-нравственнаго воспитанія они какъ-бы находятся внѣ единой школы. На урокахъ закона Божія школа является органомъ церкви, даже прямо заступаетъ ея мѣсто, вслѣдствіе чего, напр., въ Америкѣ, гдѣ дѣйствуетъ система отдѣленія церкви отъ государства, и во Франціи, вслѣдствіе особымъ образомъ сложившихся тамъ отношеній между свѣтскою и духовною властями, религіозно-нравственное воспитаніе выдѣляется изъ школьныхъ программъ и предоставляется заботамъ семьи и церкви или вообще религіозной общины. И въ нашихъ среднихъ школахъ въ тѣхъ случаяхъ, когда въ школѣ не организовано преподаванія закона Божія для иновѣрцевъ, послѣдніе предоставляются въ этомъ дѣлѣ вѣдѣнію родителей и духовныхъ пастырей соотвѣтственныхъ исповѣданій. Мнѣ самому приходилось слышать отъ нѣкоторыхъ православныхъ законоучителей жалобу на то, что преподаваемый ими предметъ недостаточно выдѣляютъ изъ остальныхъ предметовъ, имѣющихъ другой характеръ и ставящихъ себѣ другую цѣль, и, по общему мнѣнію этихъ лицъ, дѣло должно заключаться не въ созданіи для закона Божія привилегированнаго положенія въ школѣ, а въ томъ, чтобы ученики не смотрѣли на законъ Божій, какъ на учебный предметъ, вдвинутый въ рамки другихъ предметовъ съ ихъ чисто формальными условіями и требованіями, детальными программами, отмѣтками, экзаменами, переэкзаменовками и т. п. Во всякомъ случаѣ на религіозно-нравственномъ воспитаніи, участвуетъ ли въ немъ школа или нѣтъ, по самому существу дѣла лежитъ конфессіональный отпечатокъ, отъ котораго должны быть совершенно свободны свѣтскіе

предметы, разъ такъ или иначе они соприкасаются съ религіозной областью. Дѣлая это замѣчаніе, я имѣю въ виду исторію, поскольку она касается, напр., прошлаго христіанской церкви со всѣми ея внутренними раздѣленіями. Преподаваніе исторіи отнюдь не должно служить цѣлямъ вѣроисповѣдной исключительности, тѣмъ болѣе, что по одному и тому же учебнику и подъ руководствомъ одного и того же учителя этотъ предметъ приходится изучать ученикамъ разныхъ несогласныхъ между собою и даже одно другому враждебныхъ исповѣданій, такъ что уже одно это заставляетъ держаться здѣсь строго-научной, объективной почвы. Общимъ результатомъ ознакомленія съ жизнью, бытомъ, нравами и вѣрованіями другихъ народовъ должны быть уваженіе ко всему человѣчному, гуманность, терпимость, и съ этой точки зрѣнія желательно также, чтобы преподаваніе закона Божія имѣло въ школѣ исключительно догматическій, а не полемическій характеръ, т.-е. занималось изложеніемъ и обоснованіемъ своего, а не разборомъ и критикою чужого.

Изъ четырехъ категорій, на которыя мы раздѣлили предметы, преподающіеся въ учебныхъ заведеніяхъ, мы въ дальнѣйшемъ остановимся лишь на второй, потому, что она-то и составляетъ основу общаго образованія, и именно черезъ знакомство съ данными и выводами наукъ человѣкъ пріобщается къ умственной культурѣ своей эпохи. Конечно, принадлежность человѣка къ извѣстной національности съ особенностями ея языка и литературы, ея исторіи и традицій, воспитаніе въ томъ или другомъ вѣроисповѣданіи, спеціальное изученіе той или другой науки въ чисто теоретическихъ или чисто практическихъ цѣляхъ и вообще профессіональныя различія наложатъ свою печать и на общее образованіе человѣка,

но сама наука едина для всѣхъ людей, къ какой бы націи, религіи или профессіи они ни принадлежали. Съ этой точки зрѣнія вопросъ объ организаціи общаго научнаго образованія долженъ рѣшаться на самой широкой почвѣ.

Такъ какъ общее образованіе вездѣ сосредоточено въ средней школѣ, то и всѣ споры о немъ, какіе возникали среди педагоговъ и въ обществѣ, вращались около вопроса о томъ, чему слѣдуетъ учить въ средней школѣ. Еще на памяти нынѣ живущаго поколѣнія въ нашей прессѣ велись ожесточенные споры между классиками и реалистами, и предметами несогласія были древніе языки и естествознаніе въ средней школѣ. На самомъ дѣлѣ положеніе этихъ предметовъ въ нашихъ гимназіяхъ зависѣло не столько отъ педагогическихъ, сколько отъ политическихъ соображеній, что только обостряло теоретическій споръ о лучшей системѣ средняго образованія. Въ эпоху реакціи послѣ 1848 г. была заподозрѣна политическая благонадежность классицизма по его связи, что ли, съ республиканизмомъ античнаго міра, а потомъ, въ 60-тыхъ годахъ, была, наоборотъ, заподозрѣна благонамѣренность естествознанія въ виду того, что на него опирался модный въ то время философскій матеріализмъ, и вотъ тогда противъ этой бѣды и былъ выдвинутъ классицизмъ. На чисто теоретической почвѣ вопросъ рѣшался, однако, въ связи съ различіемъ уже педагогическихъ взглядовъ на преимущества той или другой системы—съ довольно-таки значительнымъ смѣшеніемъ понятій. Сторонники классическаго образованія, напр., отстаивали нерѣдко свою точку зрѣнія, доказывая, что формальное развитіе способностей, важнѣе пріобрѣтенія реальныхъ знаній, защитники же реальнаго доказывали противоположное, при чемъ забывалось, что формальное развитіе можетъ даваться не

одними классическими языками, что реальныя знанія могутъ существовать не въ области одного естествознанія, и что вообще въ школѣ не слѣдуетъ жертвовать однимъ другому или одно другому противополагать. Нѣсколько другой оттѣнокъ получалъ тотъ же споръ, когда на первый планъ выдвигалось различіе между гуманитарнымъ и естественно-историческимъ образованіемъ. И гуманитаристы, и натуралисты были неправы, когда во имя одного изгоняли изъ школы другое (вспомнимъ, напр., увлеченіе Писарева естествознаніемъ и препебреженіе его къ преподаванію исторіи), причемъ тѣ, которые выставляли себя защитниками гуманитарнаго образованія, еще подмѣняли его образованіемъ классическимъ, бывшимъ болѣе спеціально филологическимъ, нежели обще-гуманитарнымъ. Поднимать теперь эти споры—дѣло совершенно лишнее, и нужно только сказать, что и гуманитарное, и естественно-историческое преподаваніе одинаково можно превратить въ мертвую схоластику, такъ какъ зубреніе по учебнику зоологической или ботанической систематики мало чѣмъ уступитъ заучиванію разныхъ грамматическихъ правилъ и исключеній латинскаго и греческаго языка. Но самое главное, это—то, что общее образованіе не должно быть ни односторонне гуманитарнымъ, ни односторонне натуралистическимъ, какъ это всегда и понимали всѣ здравомыслящіе люди. Сама реформа гимназій 1871 г. съ тою данью порока добродѣтели, которая называется лицемѣріемъ, частично и на бумагѣ признавала эту истину, вводя въ одинъ изъ старшихъ классовъ гимназіи естествознаніе, буде найдется въ преподавательскомъ персоналѣ лицо, желающее взять на себя преподаваніе этого предмета. (Впрочемъ, основная мысль этой реформы выразилась въ строгомъ раздѣленіи двухъ системъ образованія — классической и реальной съ со-

зданіемъ въ пользу первой привилегированнаго положенія).

Если стать на ту точку зрѣнія, что средняя школа должна быть единою и не отражать на себѣ различій, существующихъ между высшими учебными заведеніями, то нѣтъ основаній раздваивать въ ней образованіе, выдвигая въ одних учебныхъ заведеніяхъ на первый планъ изученіе языковъ, литературъ, исторіи, въ другихъ — занятіе естественными науками. Быть можетъ, въ одной и той же школѣ слѣдовало бы организовать дополнительныя занятія отдѣльными предметами для учениковъ, чувствующихъ къ нимъ особый интересъ или нуждающихся въ большемъ знакомствѣ съ тѣми или другими предметами въ виду будущихъ спеціальныхъ занятій, но общая основа средняго образованія должна быть единой и притомъ цѣльной. Идеаломъ общеобразовательной школы только и можетъ быть цѣльное образованіе или, какъ говорятъ французы, enseignement intégral. Однимъ изъ первыхъ въ новѣйшее время, въ полномъ соотвѣтствіи съ теперешнимъ состояніемъ научнаго знанія, провозгласилъ этотъ принципъ интегральнаго образованія Огюстъ Контъ, видѣвшій идеалъ его въ усвоеніи главныхъ положеній іерархическаго ряда наукъ, начиная математикой и кончая соціологіей. Я упоминаю объ этой идеѣ Конта не потому, чтобы считалъ нужнымъ и вообще признавалъ возможнымъ лишь послѣдовательное прохожденіе отдѣльныхъ предметовъ въ порядкѣ убывающей общности и возрастающей сложности, положенныхъ въ основу іерархіи наукъ Конта, а потому, что эта іерархія наиболѣе стройнымъ образомъ охватываетъ всю область научнаго нашего знанія. На самой высшей своей ступени интегральное образованіе, — какое въ данномъ случаѣ могъ бы дать только университетъ, если бы въ немъ

оно было организовано,—пожалуй, и способно сохранять абстрактный характеръ, который придавался Контомъ системѣ положительной философіи, но на низшихъ ступеняхъ оно должно быть конкретнымъ, хотя въ то же время и объединеннымъ въ одно цѣлое.

Пересмотримъ контовскій рядъ основныхъ наукъ съ цѣлью опредѣленія того, что должно входить въ кругъ общаго образованія въ цѣляхъ пріобрѣтенія научнаго міросозерцанія, при чемъ мы позволимъ себѣ этотъ рядъ нѣсколько видоизмѣнить.

1. Математика. Не входя въ детальное разсмотрѣніе предмета, въ которомъ чувствую себя недостаточно компетентнымъ, позволяю себѣ, однако, высказать то предположеніе, что для цѣлей общаго образованія совершенно достаточно знанія гимназическаго курса.

2. Астрономія. Элементарныя свѣдѣнія по этому предмету сообщаются въ учебникахъ космографіи. Конечно, каждый образованный человѣкъ пожелаетъ дополнить свои знанія въ этой области путемъ самостоятельнаго чтенія популярныхъ книгъ, расчитанныхъ на разные возрасты и степени развитія читателей, но были бы полезны и общеобразовательные курсы университетскаго характера объ основныхъ проблемахъ науки, въ особенности касающихся философіи мірозданія. Средняя школа должна не только сообщить элементарныя свѣдѣнія о небесныхъ свѣтилахъ, о солнечной системѣ, о положеніи ея во вселенной и о положеніи земли въ солнечной системѣ, но и подготовить къ пониманію главныхъ проблемъ, гипотезъ и теорій философіи мірозданія.

3 и 4. Физика и химія. Того, что и теперь преподается въ гимназіяхъ по физикѣ и въ реальныхъ училищахъ по обоимъ предметамъ, кажется, тоже достаточно для цѣлей средняго общаго образованія, но знанія

которыя получаются по этимъ двумъ наукамъ въ средней школѣ, должны были бы быть дополнены, обобщены и освѣщены съ философской точки зрѣнія въ особыхъ книгахъ или общихъ курсахъ университетскаго характера, такъ сказать, по философіи неорганической природы, т.-е. по общей теоріи матеріи и силы. Средняя школа независимо отъ сообщенія главнѣйшихъ физическихъ и химическихъ знаній должна подготовить тѣмъ самымъ своихъ питомцевъ къ пониманію проблемъ этой философіи. Въ связи съ преподаваніемъ обоихъ предметовъ можетъ быть поставлена самая краткая и элементарная минералогія, и этого, полагаю, будетъ совершенно достаточно для цѣлей общаго образованія.

5. Біологія. Въ средне-учебныхъ заведеніяхъ она составляетъ главное содержаніе естественной исторіи, въ составъ которой входятъ анатомія и физіологія человѣка, зоологія и ботаника. Эти предметы положительно необходимы въ школѣ—въ какомъ объемѣ, съ какимъ содержаніемъ и при какихъ методахъ, это другой вопросъ, лишь бы зоологія и ботаника не сводились къ систематикѣ животныхъ и растеній и лишь бы прохожденіе этихъ предметовъ въ школѣ подготовляло почву для пониманія великой теоріи эволюціи, проникающей собою преподаваніе біологическихъ наукъ въ университетѣ. Такъ какъ средняя школа не можетъ дать законченнаго образованія въ области біологическихъ знаній, то въ университетахъ должны были бы читаться особые, общіе для всѣхъ, а не для однихъ натуралистовъ и медиковъ курсы, такъ сказать, философіи органическаго міра. Сообщеніе физіологическихъ свѣдѣній въ средней школѣ должно было бы сопровождаться попутно примѣненіемъ ихъ къ правиламъ гигіены, а въ философіи органическаго міра слѣдовало бы отвести особо видное мѣсто антропологіи.

6. *Географія.* Ея, какъ конкретной науки, нѣтъ въ контовскомъ ряду абстрактныхъ наукъ, но въ систему общаго образованія она необходимо должна входить съ дополнительными свѣдѣніями изъ геологіи и метеорологіи, которыя и теперь включаются въ учебники географіи. Какъ предметъ высшаго образованія, географія можетъ быть только спеціальнымъ предметомъ, но многіе ея вопросы способны дать матеріалъ для отдѣльнаго высшаго общаго курса или войти въ составъ другихъ подобныхъ курсовъ, напр., философіи мірозданія, въ программу которой удобно включить и исторію земли, — или философіи ограническаго міра, имѣющей также прямое отношеніе къ землѣ съ ея водами и воздухомъ, какъ средѣ, въ которой существуетъ весь растительный и животный міръ.

7. *Психологія.* Критики классификаціи наукъ Конта справедливво указываютъ на пробѣлъ въ его классификаціи абстрактныхъ наукъ, вставляя между біологией и соціологіей психологію. Предметомъ гимназическаго преподаванія она быть, конечно, не можетъ [1]), но изъ этого не слѣдуетъ, чтобы безъ нея можно было обойтись вообще въ дѣлѣ общаго образованія, не заканчивающагося въ средней школѣ. Такъ какъ, однако, у насъ принято причислять психологію къ наукамъ философскимъ, то къ ней мы еще вернемся, когда будетъ идти рѣчь о философіи вообще.

8. *Соціологія.* По мысли Конта, соціологія есть абстрактная наука, которой въ ряду наукъ конкретныхъ соотвѣтствуетъ исторія. О важности исторіи, какъ общеобразовательнаго предмета, мнѣ приходилось уже столько разъ высказываться, что излагать здѣсь свои взгляды на этотъ предметъ я не буду. Исторія есть единственный

---

[1]) Если только не въ составѣ философской пропедевтики.

предметъ средней школы, который знакомитъ учащихся съ соціальными явленіями, съ развитіемъ народной жизни, съ разными сторонами общественности. Въ связь съ общей исторіей можетъ быть поставлено, впрочемъ, ознакомленіе и съ нѣкоторыми частными сторонами исторической жизни— съ исторіей литературы и исторіей церкви на урокахъ родного языка и словесности и на урокахъ закона Божія. Только въ самое послѣднее время заговорили у насъ о введеніи въ кругъ предметовъ средней школы законовѣдѣнія, какъ теоретической дисциплины, но пока общій характеръ этого учебнаго предмета недостаточно обрисовался. Какъ бы то ни было, вслѣдствіе особой важности и особой сложности соціологическаго знанія общее образованіе не можетъ ограничиться въ вопросахъ, касающихся исторической и общественной жизни человѣчества, фактическими свѣдѣніями и степенью ихъ пониманія, какія только могутъ быть доступны средней школѣ. И здѣсь многое должно быть предоставлено дальнѣйшему пріобрѣтенію знаній путемъ чтенія соотвѣтственныхъ книгъ или слушанія университетскихъ курсовъ, приспособленныхъ къ задачамъ высшаго общаго образованія. Общая теорія права и государства и политическая экономія читаются въ университетѣ только студентамъ юридическаго факультета, но въ иной постановкѣ, т.-е. менѣе спеціальной и болѣе общей онѣ могли бы читаться и въ качествѣ общеобразовательныхъ курсовъ всѣмъ вообще учащимся, каковы бы ни были ихъ спеціальныя занятія [1]). Кромѣ того, въ настоящее время во многихъ заграничныхъ университетахъ дѣлаются попытки академическаго преподаванія соціологіи съ теоріей историче-

[1]) Ср. мою статью „Энциклопедія права и общее образованіе“ (въ I т. „Сборника Правовѣдѣнія“).

скаго процесса, и пишущій эти строки самъ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ читалъ соціологическіе курсы въ Петербургскомъ университетѣ съ чисто общеобразовательною ихъ постановкою [1]).

8. *Философія.* Подъ этимъ общимъ названіемъ я разумѣю группу предметовъ, которые не входятъ обыкновенно въ кругъ предметовъ средняго образованія, такъ какъ для пониманія своего требуютъ бо́льшаго умственнаго развитія, нежели то, которое предполагается у большинства юношей, учащихся въ средней школѣ. Эти предметы суть: психологія, логика, этика и философія, разумѣя подъ послѣднею, съ одной стороны, гносеологію въ широкомъ смыслѣ этого слова, съ другой—исторію философіи. Все это, за исключеніемъ этики,—предметы университетскаго преподаванія, пріуроченные притомъ большею частью къ одному историко-филологическому факультету (кромѣ спеціальной исторіи философіи права, читаемой на юридическомъ факультетѣ). Правда, въ нашихъ гимназіяхъ преподается формальная логика, но скорѣе въ видѣ дополненія къ словесности, чѣмъ въ качествѣ самостоятельнаго предмета. Нисколько не измѣняя существующей постановки этихъ предметовъ, можно было бы озаботиться о томъ, чтобы философіи посвящались и болѣе общіе университетскіе курсы, въ которыхъ соединялись бы изложеніе психологіи въ связи съ теоріей познанія и разборъ основныхъ проблемъ философіи въ связи съ главными вопросами этики. Будутъ ли это два курса—психологіи и философской пропедевтики или одинъ общій курсъ, сосредоточенный около вопроса о границахъ, условіяхъ, способахъ и видахъ человѣческаго познанія, это уже детали, но такое препода-

[1]) Одинъ изъ этихъ курсовъ легъ въ основаніе моей книги „Введеніе въ изученіе соціологіи“.

ваніе философіи было бы важно не только по внутренней своей цѣнности, но и по тому значенію, какое могло бы пріобрѣсти по отношенію ко всѣмъ общимъ теоріямъ, преподаваемымъ на разныхъ факультетахъ.

Вотъ и весь кругъ научнаго образованія, поскольку его можно считать цѣльнымъ и завершеннымъ. Объединяющая и обобщающая идея такого интегральнаго образованія можетъ быть постигнута только на самыхъ верхнихъ его ступеняхъ, но уже и на низшихъ ступеняхъ должны быть заложены основы всего зданія. Не всѣ научныя области могутъ быть доступны начальному періоду систематическаго ученія, и въ цѣломъ того процесса, который называется пріобрѣтеніемъ общаго образованія, и въ каждомъ отдѣльномъ предметѣ путь намѣченъ отъ болѣе простого къ болѣе сложному, отъ описательнаго и повѣствовательнаго—къ отвлеченному, умозрительному. Для каждаго возраста нужно опредѣлить среднюю степень пониманія и характеръ тѣхъ предметовъ и вопросовъ, которые наиболѣе способны останавливать на себѣ вниманіе учащихся. Хорошо усваивается лишь то, что сколько-нибудь интересно и вполнѣ доступно уму. Нерѣдко та или другая наука не дается учащемуся не потому, чтобы онъ былъ къ ней неспособенъ, а потому, что его заставляютъ заниматься ею нѣсколько преждевременно, и въ этомъ отношеніи очень часто наблюдаются чисто индивидуальныя отклоненія отъ общей нормы. Преподаваніе предметовъ, входящихъ въ кругъ общаго образованія, должно быть по возможности общеинтереснымъ и общедоступнымъ, какъ и всякая популяризація знаній, а для этого должно больше обращаться къ воображенію и уму, а не къ памяти, хотя она и все терпитъ. Къ счастью, та истина, что въ дѣлѣ образованія нельзя пускать въ ходъ только одну память и не

слѣдуетъ слишкомъ односторонне заботиться о ея развитіи, все болѣе и болѣе входитъ въ сознаніе педагоговъ, и все чаще и чаще раздаются голоса противъ голаго заучиванія номенклатурныхъ и цифровыхъ данныхъ въ такихъ предметахъ, какъ исторія, географія и естественная исторія, которыя въ глазахъ прежнихъ педагоговъ считались дѣломъ только памяти и потому сводились къ перечнямъ всякихъ именъ и названій, датъ и цифръ. Чтобы уже не возвращаться болѣе къ этому вопросу, скажу здѣсь еще, что знаніе человѣкомъ большого количества, напр., личныхъ именъ и названій городовъ, рѣкъ, горъ и т. п. лишь тогда свидѣтельствуетъ о его образованности, когда является результатомъ его начитанности и постояннаго общенія съ интеллигентною средою, и потому только при недостаткѣ размышленія можно было смѣшивать одинъ изъ естественныхъ результатовъ образованности съ самою цѣлью образованія, будто все дѣло въ томъ, чтобы человѣкъ зналъ побольше собственныхъ именъ и разныхъ другихъ названій.

Не было бы надобности также настаивать и еще на одномъ соображеніи, если бы не дѣлалась также одна ошибка, касающаяся передачи знаній. Воображеніе и мышленіе, къ которымъ прежде всего должно обращаться преподаваніе, имѣютъ свои возрасты, и то, что интересно и доступно одному возрасту, можетъ или не привлекать къ себѣ вниманія, или быть выше пониманія другихъ возрастовъ, независимо отъ степени образованія человѣка. Между тѣмъ многіе предполагаютъ, что популярно-научныя книжки, написанныя для дѣтскаго или отроческаго возраста, могутъ быть пригодны и для такъ называемаго простого народа. Такое мнѣніе, съ которымъ часто приходится встрѣчаться, основывается на томъ соображеніи, что и ребенокъ, и полуграмотный рабочій

знаютъ одинаково мало и, слѣдовательно, обладаютъ одною и тою же степенью пониманія. Однако, за этимъ соображеніемъ можно признать силу лишь по отношенію къ нѣкоторымъ предметамъ, для которыхъ умъ всякаго необразованнаго человѣка безъ различія возрастовъ и состояній есть tabula rasa. Таковы, напр., вопросъ о вращеніи земли вокругъ своей оси и вокругъ солнца, объясненіе смѣны дня и ночи, временъ года, видимаго суточнаго и годового движенія солнца и видимаго вращенія небеснаго свода, фазъ луны и т. п. Мало того: по отношенію ко многимъ вопросамъ, требующимъ извѣстнаго предварительнаго научнаго знанія, книга, интересная и доступная подростку изъ интеллигентной семьи, будетъ совершенно непонятна для простолюдина. Но, съ другой стороны, кромѣ предметовъ, одинаково мало извѣстныхъ всякому, кто еще имъ не учился, есть такія стороны дѣйствительности, которыя познаются путемъ жизненнаго опыта, точно такъ же, какъ, кромѣ извѣстнаго рода развитія, сообщаемаго школою, есть еще другое развитіе — то, которое создается самою жизненною средою, самимъ участіемъ въ жизни и идущими отъ нея вліяніями. Поэтому-то, и наоборотъ, многое, что можетъ привлечь къ себѣ самое пристальное вниманіе взрослаго рабочаго, не получившаго школьнаго образованія, и быть понято имъ надлежащимъ образомъ, будетъ мало интересно и совершенно недоступно не только ученику низшихъ классовъ средней школы, но иному, пожалуй, и кончившему въ ней курсъ, если онъ тугъ къ впечатлѣніямъ жизни. Такимъ образомъ, если въ однихъ случаяхъ вопросъ о доступности рѣшается возрастомъ учащихся, то въ другихъ онъ рѣшается степенью ихъ развитія въ зависимости отъ жизненныхъ вліяній.

Какую силу представляетъ собою интересъ къ знанію

у людей, достигшихъ извѣстнаго возраста и получившихъ отъ жизни извѣстныя впечатлѣнія, показываютъ популярность въ наше время самообразованія и стремленіе къ его систематизаціи. Спорадически самообразованіе, конечно, всегда существовало, но въ послѣднія десятилѣтія стремленіе къ нему получило характеръ настоящаго культурно-общественнаго движенія. Въ немъ, въ движеніи этомъ, участвуютъ и люди, жаждущіе знанія, и люди, могущіе его дать, и если очень часто одни въ цѣляхъ совмѣстнаго пріобрѣтенія знаній соединяются въ кружки и ферейны, то и другіе тоже организуются въ общества для содѣйствія самостоятельному усвоенію данныхъ и выводовъ современной науки. Я говорю не о разныхъ обществахъ, имѣющихъ въ виду главнымъ образомъ развитіе начальнаго народнаго образованія (какимъ былъ, наприм., петербургскій комитетъ грамотности), а о тѣхъ спеціальныхъ организаціяхъ, которыя ставятъ себѣ прямою цѣлью распространеніе научнаго знанія въ самыхъ широкихъ кругахъ, гдѣ только въ немъ чувствуется потребность. Во всѣхъ культурныхъ странахъ, въ той или иной формѣ, уже существуетъ это общее просвѣтительное движеніе, съ которымъ связано сдѣлавшееся популярнымъ названіе „university extension", т.-е. распространеніе университетскаго образованія. Читатель, конечно, знаетъ, что такъ стала называться организація болѣе или менѣе систематическихъ публичныхъ лекцій и цѣлыхъ небольшихъ курсовъ для самыхъ широкихъ круговъ общества („народные университеты"), и что въ связи съ этимъ стоитъ руководство „домашнимъ чтеніемъ" научныхъ книгъ и вообще составленіе „программъ чтенія для самообразованія" [1]).

[1]) У насъ въ Россіи уже давно существуютъ двѣ такія организаціи, которыя выпустили въ свѣтъ свои программы (петербург-

Это движеніе имѣетъ значеніе серьезнаго историческаго факта, такъ какъ указываетъ на глубокія измѣненія, совершившіяся въ общественной жизни. Каждая новая потребность ищетъ и новыхъ способовъ своего удовлетворенія, а тѣ потребности, о которыхъ я сейчасъ буду говорить, стоятъ въ тѣснѣйшей связи съ великими прогрессивными процессами новаго времени. Первый изъ этихъ процессовъ—развитіе личности, однимъ изъ факторовъ котораго является обладаніе всѣмъ наиболѣе важнымъ и существеннымъ, что выработано въ умственной сферѣ мыслью всего человѣчества, второй—пріобщеніе къ духовнымъ благамъ цивилизаціи, которыя прежде были достояніемъ лишь немногихъ, все бо̀льшихъ и бо̀льшихъ круговъ. Отсюда, съ одной стороны, интегрализація общаго образованія, съ другой—его демократизація. Въ первой заинтересована преимущественно учащаяся молодежь высшихъ учебныхъ заведеній, не довольствующаяся одною спеціальною наукою, во второй—тѣ общественные классы, которымъ недоступно не только высшее, но очень часто и среднее школьное образованіе. Для однихъ научное знаніе является разобщеннымъ на отдѣльныя спеціальности, другіе сами разобщены съ научнымъ знаніемъ. Современная постановка вообще высшаго образованія, являющаяся наслѣдіемъ прежнихъ эпохъ, уже не удовлетворяетъ всѣхъ общественныхъ потребностей, и весьма естественно, что для ихъ удовлетворенія ищутся новые пути—всѣ эти „народные университеты“, „домашнія чтенія“ и „программы самообразованія“.

скія „Программы чтенія для самообразованія“ и московскія „Программы для домашняго чтенія“). Въ составленіи тѣхъ и другихъ принимали участіе спеціалисты разныхъ отраслей научнаго знанія.

Бросимъ общій взглядъ на то, какъ возникли высшія учебныя заведенія и какъ еще теперь они возникаютъ. Въ средніе вѣка общество нуждалось, главнымъ образомъ, въ образованныхъ людяхъ трехъ категорій — въ служителяхъ церкви, въ законовѣдахъ и во врачахъ, въ соотвѣтствіи съ чѣмъ и возникли три факультета тогдашнихъ университетовъ—богословскій, юридическій и медицинскій, всѣ три съ характеромъ высшихъ профессіональныхъ школъ. Съ теченіемъ времени, когда усложнявшаяся жизнь стала создавать новыя спеціальныя профессіи, въ соотвѣтствіи съ ними возникали и новыя высшія профессіональныя школы, тоже соединявшіяся иногда въ цѣлые политехникумы. Напримѣръ, еще очень недавно стали организоваться отдѣльные электротехническіе институты или особыя отдѣленія въ политехническихъ школахъ для изученія этой новой спеціальности. Прикладныя науки, преподаваемыя на разныхъ факультетахъ и въ высшихъ школахъ, готовящихъ тѣхъ или другихъ практическихъ дѣятелей, сами опираются на чистыя науки, цѣль существованія которыхъ—въ выработкѣ теоретическаго знанія, важнаго и цѣннаго и безъ непосредственнаго приложенія къ практическимъ потребностямъ жизни. Каждый факультетъ и каждая другая высшая школа можетъ приготовить не только практическаго дѣятеля, но и ученаго теоретика изучаемыхъ ими спеціальностей и въ этомъ смыслѣ—служить чистымъ интересамъ науки. Этотъ безкорыстный интересъ къ наукѣ далъ начало философскому факультету, распавшемуся у французовъ на словесный (faculté des lettres) и научный (faculté des sciences), у насъ на историко-филологическій и физико-математическій съ ихъ дальнѣйшими подраздѣленіями. Первоначально философскій факультетъ былъ расширеннымъ и углубленнымъ продолженіемъ средней обще-

образовательной школы, но сдѣлавшись по преимуществу школою ученою, онъ и въ интересахъ, и по условіямъ научной спеціализаціи самъ распался на нѣсколько отдѣльныхъ ученыхъ школъ, сначала на два факультета, потомъ на еще болѣе спеціальныя ихъ отдѣленія. Такимъ образомъ и вышло, что и университетъ, и высшія учебныя заведенія другихъ наименованій ставятъ себѣ или прямо профессіональныя, или чисто ученыя цѣли, и высшее общее образованіе оказывается лишеннымъ школьной организаціи [1]). Съ незаконченнымъ общимъ образованіемъ,—можетъ ли оно вообще быть закончено къ 18—20 годамъ?—молодые люди поступаютъ въ высшія учебныя заведенія, гдѣ они изучаютъ не однѣ и тѣ же науки, притомъ преподающіяся имъ большею частью не въ цѣляхъ ихъ общаго образованія, а въ виду или будущихъ ихъ занятій прикладными частями научнаго знанія, или приготовленія ихъ къ спеціальному изученію того или другого предмета, т.-е. образованія изъ нихъ ученыхъ изслѣдователей (или преподавателей наукъ).

Знакомясь нѣсколько болѣе внимательно съ умственными стремленіями молодежи, учащейся въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, мы наблюдаемъ нѣкоторыя общія явленія, указывающая на то, что значительная часть этой молодежи способна живо интересоваться наукою и внѣ спеціальныхъ рамокъ факультетовъ. Громадное большинство заранѣе выбираетъ себѣ ту или другую профессію въ будущемъ не по внутреннему къ ней влеченію, а уче-

---

[1]) Высшій трехлѣтній курсъ Александровскаго (прежняго Царскосельскаго) лицея долженъ былъ по первоначальной мысли отличаться своимъ общеобразовательнымъ характеромъ, хотя его назначеніемъ и было поставлено приготовленіе молодыхъ людей къ государственной службѣ, но потомъ онъ былъ преобразованъ по типу юридической школы, хотя и съ сохраненіемъ нѣкоторыхъ общихъ предметовъ.

ными спеціалистами дѣлаются очень немногіе, и тѣмъ не менѣе среди студентовъ существуетъ громадный процентъ людей, которые обнаруживаютъ широкіе умственные интересы. Университетскіе слушатели очень охотно посѣщаютъ лекціи на другихъ факультетахъ, особенно если онѣ читаются живо и талантливо. При этомъ наблюдается, что нѣкоторые предметы даже и въ менѣе талантливомъ изложеніи пользуются большею популярностью, и ими оказываются какъ-разъ тѣ науки, которыя имѣютъ общеобразовательное значеніе. Слушаніе, однако, лекцій другихъ факультетовъ имѣетъ и свои неудобства. Одно—внѣшняго свойства, именно совпаденіе часовъ, но есть и другое, болѣе важное. Отдѣльныя науки, пріуроченныя къ разнымъ факультетамъ, получаютъ и соотвѣтственную постановку. Напримѣръ, на юридическихъ факультетахъ преподается такъ называемая энциклопедія права, имѣющая характеръ юридической пропедевтики (она преподается только-что начинающимъ студентамъ) и у многихъ профессоровъ получающая характеръ общей теоріи права [1]). Одно дѣло — читать этотъ предметъ для будущихъ юристовъ, которыхъ нужно подготовить къ изученію разныхъ „правъ“: гражданскаго и уголовнаго, государственнаго и церковнаго, полицейскаго и торговаго или финансоваго, другое — читать его для лицъ, желающихъ лишь дополнить общее образованіе, полученное въ средней школѣ. Не только сами науки могутъ имѣть или не имѣть общеобразовательнаго значенія, но и каждая изъ тѣхъ наукъ, которая имѣетъ такое значеніе, можетъ преподаваться различнымъ образомъ, смотря по тому, кого имѣютъ передъ собою, будущихъ ли спеціалистовъ или людей, ищущихъ общаго образованія. Равнымъ образомъ и въ

---

1) См. выше, стр. 60.

каждой наукѣ есть части и отдѣлы съ преобладаніемъ въ нихъ или общаго, или спеціальнаго интереса. Очень часто наблюдается, что студенты болѣе усердно посѣщаютъ лекціи по какому-либо изъ своихъ факультетскихъ предметовъ, покамѣстъ разсматриваются наиболѣе общіе вопросы науки, и что, наоборотъ, ряды слушателей начинаютъ рѣдѣть, когда все ихъ вниманіе должно сосредоточиваться уже на деталяхъ. Не имѣя удобно расположенныхъ, а главное—нарочно къ задачамъ общаго образованія приспособленныхъ курсовъ, университетскіе студенты, заботящіеся о пріобрѣтеніи новыхъ знаній внѣ факультетскихъ рамокъ, въ громадномъ большинствѣ случаевъ дѣлаютъ это путемъ чтенія научныхъ книгъ, а для неуниверситетскихъ студентовъ, лишенныхъ возможности бывать не въ своихъ аудиторіяхъ, это даже почти единственный способъ. Но здѣсь является вопросъ о внесеніи въ это чтеніе нѣкоторой систематичности и о выборѣ самыхъ книгъ для чтенія. Издавна по рукамъ молодежи ходятъ рукописные или литографированные списки книгъ, брошюръ и статей, которыя рекомендуется прочесть, списки большею частью неизвѣстнаго, нерѣдко случайнаго происхожденія, произвольно дополняющіеся или сокращающіеся своими распространителями, часто притомъ весьма односторонніе. Въ настоящее время они начинаютъ замѣняться печатными програмами, въ составленіи коихъ принимали участіе большею частью профессора разныхъ наукъ, но и тутъ встрѣчаются новыя затрудненія, и главное изъ нихъ, это—отсутствіе вполнѣ подходящихъ пособій, т.-е. книгъ, совершенно соотвѣтствующихъ задачѣ энциклопедической програмы общаго высшаго образованія. Все въ тѣхъ же цѣляхъ самообразованія, наконецъ, молодые люди весьма охотно соединяются въ кружки, въ которыхъ дѣло ведется сообща и съ раздѣленіемъ труда,

когда кто-либо одинъ знакомится съ тѣмъ или другимъ научнымъ вопросомъ или сочиненіемъ и потомъ дѣлится своими знаніями съ другими.

Высшая школа должна была бы пойти на встрѣчу указанному стремленію наиболѣе любознательной части учащейся молодежи, на что уже не разъ указывалось въ печати и слабыя попытки чего даже уже и дѣлались [1]). Для этого стоило бы только выработать нѣкоторую общую программу интегральнаго высшаго образованія, расчитанную на сравнительно короткій срокъ и на выполненіе въ небольшихъ курсахъ университетскаго характера, слушаніе которыхъ дополнялось бы самостоятельнымъ чтеніемъ и изученіемъ научныхъ пособій. На выполненіе такой задачи можно было бы положить два года, предметами же курсовъ сдѣлать тѣ отдѣлы философіи, естествознанія и гуманитарно-соціальныхъ наукъ, о которыхъ рѣчь шла выше [2]). Самое устройство курсовъ интегральнаго университетскаго образованія могло бы быть одно изъ слѣдующихъ трехъ.

Во-первыхъ, уже многіе высказывали ту мысль, что въ университетѣ факультетскому (да и вообще всякому высшему спеціальному) образованію должно было бы предшествовать обще-научное образованіе съ философскимъ харахтеромъ, которое завершало бы собою образованіе среднее и вмѣстѣ съ тѣмъ давало бы спеціальнымъ факультетамъ и школамъ болѣе научно подготовленныхъ слушателей. При этомъ указывалось на то, что для устройства такихъ курсовъ можно было бы отнять одинъ годъ у средней школы (VIII классъ гимназій) и одинъ годъ у спеціальнаго образованія [3]). Послѣднее, конечно,

[1]) См. мою статью въ № 135 „Рус. Вѣд.“ за 1901 г.

[2]) См. стр. 57—61.

[3]) См. только что упомянутую мою статью.

потребовало бы пересмотра факультетскихъ программъ, въ которыхъ, быть можетъ, возможны, а иногда и желательны нѣкоторыя сокращенія, при чемъ кое-что изъ факультетскаго преподаванія въ нѣсколько измѣненномъ видѣ было бы заключено въ проектируемое интегральное образованіе. Понятно, послѣ двухъ лѣтъ серьезныхъ умственныхъ занятій университетскаго типа молодые люди легче справлялись бы и со своими спеціальностями, тѣмъ болѣе, что каждый изъ нихъ могъ бы въ эти два года слушать и дополнительные по нимъ курсы. Должно ли отъ всѣхъ, поступающихъ на разные факультеты и въ другія высшія школы, требовать предварительнаго прохожденія общаго философскаго курса, или нужно предоставить свободному выбору каждаго, какъ ему завершить свое школьное образованіе, это вопросъ посторонній. Нужно только каждому студенту предоставить возможность слушанія подобныхъ лекцій.

Другимъ рѣшеніемъ вопроса могла бы быть организація общихъ для всѣхъ студентовъ университета научныхъ курсовъ, которые читались бы въ тѣ часы дня, когда студенты свободны отъ факультетскихъ лекцій и практическихъ занятій, напримѣръ, по вечерамъ. Вслѣдствіе того, что такихъ для всѣхъ удобныхъ часовъ нашлось бы мало, выполненіе всей возможной программы въ какіе-нибудь два года было бы немыслимо, и его пришлось бы растянуть на все время пребыванія студента въ университетѣ. Конечно, при этой системѣ студентъ могъ бы не слушать общеобразовательныхъ курсовъ по тѣмъ предметамъ, которые входятъ въ факультетскую программу. Неудобство этой системы—то, что она примѣнима только къ университету, и студенты другихъ высшихъ учебныхъ заведеній ею пользоваться не могли бы.

Наконецъ, есть еще одно рѣшеніе—организація ин-

тегральнаго высшаго образованія въ формѣ публичныхъ курсовъ по одной общей программѣ для всѣхъ желающихъ ихъ слушать, съ тѣмъ лишь предположеніемъ, что слушатели достаточно подготовлены къ пониманію такихъ курсовъ, учились ли они въ средней школѣ или обязаны своими знаніями и развитіемъ только самообразованію, и учатся ли они еще въ высшихъ школахъ или уже занимаются разными профессіями, доступъ къ которымъ открываетъ дипломъ того или другого высшаго училища. Это и есть university extension, правильно понятая.

Дѣло въ томъ, что, на мой взглядъ, можетъ существовать и невполнѣ правильное пониманіе демократизаціи университетскаго образованія. Никогда система небольшихъ курсовъ, слушаніе которыхъ дополнялось бы „домашнимъ чтеніемъ“, не можетъ замѣнить настоящаго университетскаго образованія съ факультетской его спеціализаціей, но вѣдь и не въ томъ дѣло, чтобы внѣшкольными способами готовить спеціалистовъ въ областяхъ исторіи и филологіи, математики и естествознанія, юриспруденціи и медицины. Во-первыхъ, это невозможно внѣ правильно поставленнаго и надлежащимъ образомъ обставленнаго преподаванія съ научными семинаріями и всякими иными практическими занятіями, съ кабинетами и лабораторіями, анатомическими театрами и клиниками, а во-вторыхъ, и большинство людей, ищущихъ высшаго знанія, просто хочетъ учиться лишь для удовлетворенія жажды къ знанію, для умственнаго развитія. Единичныя исключенія, конечно, возможны, но въ громадномъ большинствѣ случаевъ дѣло въ стремленіи не къ спеціализаціи, а къ универсальному образованію. Если, далѣе, человѣкъ и интересуется особенно лишь одною какою-либо наукою или группою наукъ, то изъ этого еще не слѣдуетъ, что онъ долженъ пройти всѣ предметы, пре-

подаваемые на извѣстномъ факультетѣ, тѣмъ болѣе, что связь ихъ между собою бываетъ чисто внѣшняя. Зачѣмъ, напр., человѣку, посвятившему себя изученію политической экономіи, преподаваемой на юридическомъ факультетѣ, изучать въ виду этой цѣли и уголовное судопроизводство или каноническое право? Лишь тотъ, кто, не имѣя достаточно яснаго пониманія, что же ему нужно, думаетъ, будто высшее образованіе можетъ быть только факультетскимъ,—будетъ считать необходимымъ и самообразованію придать этотъ характеръ, „чтобы быть ни въ чемъ не ниже господъ, учившихся въ университетѣ“. Нѣтъ надобности и руководителямъ самообразованія внушать ищущимъ его, будто внѣ существующаго распредѣленія наукъ по факультетамъ не можетъ быть системы образованія съ университетскимъ характеромъ. Кромѣ того, я думаю, что не слѣдуетъ вообще злоупотреблять названіемъ „народнаго университета“, давая его всякой лекціонной популяризаціи знаній, которой придается систематическая организація. University extension должна вполнѣ стоять на высотѣ университетскаго образованія, что, конечно, не должно мѣшать существованію лекціонной организаціи и для демократизаціи средняго образованія.

Во всякомъ случаѣ существованіе university extension указываетъ на то, что назрѣла потребность въ новыхъ способахъ распространенія болѣе или менѣе систематическаго общаго образованія, какъ высшаго, такъ и средняго. Это—система небольшихъ руководящихъ курсовъ, слушаніе которыхъ дополняется самостоятельнымъ штудированіемъ научныхъ пособій и вообще чтеніемъ книгъ. На всѣхъ ступеняхъ образованія необходимы и преподаватель, и учебное руководство, но на разныхъ ступеняхъ и роль преподавателя, и значеніе учебнаго ру-

ководства неодинаковы. Болѣе всего можно предоставить усвоеніе знаній самостоятельности учащихся на высшихъ ступеняхъ, гдѣ учитель превращается въ простого руководителя, а коротенькій учебникъ, заучиваемый на низшихъ ступеняхъ, замѣняется болѣе или менѣе обширными сочиненіями, требующими только внимательнаго и вдумчиваго чтенія. Для людей студенческаго возраста (и старше того) нѣтъ надобности организовать преподаваніе не только университетской, но отчасти и гимназической науки класснымъ способомъ: достаточно руководящихъ лекцій и самостоятельнаго чтенія даже и въ томъ случаѣ, когда, напр., извѣстному составу слушателей можетъ быть прочитана не профессорская лекція, а только предложенъ учительскій разсказъ. Я думаю, что вообще слѣдовало бы при организаціи образованія по типу university extension имѣть въ виду не одну аудиторію, а разныя—въ зависимости отъ степени подготовки слушателей. Поэтому, устраивая „широкій университетъ", въ которомъ могли бы учиться всѣ, надлежитъ позаботиться и о томъ, чтобы въ немъ могли слушать лекціи и лица, не прошедшія курса средней школы, для чего нужна широкая постановка и внѣшкольнаго средняго образованія путемъ устройства систематическихъ публичныхъ лекцій или коллективныхъ уроковъ и составленія учебниковъ спеціально для самоучекъ. Идеально постановленная university extension служила бы одновременно и интегрализаціи, и демократизаціи общаго образованія— и средняго, и высшаго. Одни общеобразовательные предметы заканчивались бы на средней ступени (напр., математика или географія), другіе только начинались бы на высшей (напр., философія или политическая экономія), третьи проходились бы дважды — поученически и постуденчески.

Сама жизнь, конечно, выработаетъ и новыя формы для новаго содержанія, но въ дѣлѣ выработки новыхъ формъ нельзя идти ни по проторенным путямъ, ни ощупью, наугадъ. Нужны новые пути, и нужда общая руководящая мысль, сознательно ставящая цѣли и изыскивающая способы ихъ осуществленія. Въ нашемъ дѣлѣ такая цѣль можетъ быть выражена словами: *демократизація высшаго развитія личности путемъ усвоенія универсальнаго научнаго знанія.* Это, несомнѣнно, сознанная потребность. Когда я издалъ „Письма къ учащейся молодежи о самообразованіи“, задачею котораго была мною поставлена выработка міросозерцанія, эта книжка была прочитана многими и другими людьми, стремящимися къ самообразованію, и нѣкоторые потомъ считали нужнымъ мнѣ напомнить, что къ высшему общему образованію можетъ стремиться и не одна учащаяся молодежь, но и люди, которые были лишены возможности гдѣ-либо учиться. Истинно демократическимъ общимъ образованіемъ и можетъ быть только такое, которое доступно широкимъ кругамъ общества, а потому новыя формы university extension и систематическаго самообразованія являются лишь первыми пробами демократизаціи научнаго знанія. Въ настоящее время все болѣе и болѣе сознаютъ важность всякаго внѣшкольнаго образованія народа, и оно можетъ получить широкое развитіе на разныхъ ступеняхъ—до университетской включительно.

IV. Общечеловѣческій и національный элементы образованія.

Истина едина и потому можетъ быть только одна и та же подъ всѣми широтами, у всѣхъ народовъ, во

всѣхъ государствахъ. Истинность того или другого положенія опредѣляется его фактическими или логическими основаніями, независимо отъ того, соотвѣтствуетъ ли оно или нѣтъ національнымъ традиціямъ или мнѣнію большинства націи. Это справедливо по отношенію и къ научной истинѣ, и къ истинѣ моральной. Противъ единства истинъ этики ссылались на разнообразіе и даже на противоположность взглядовъ разныхъ народовъ на нравственное и безнравственное, но съ тѣмъ же успѣхомъ можно было бы отрицать и существованіе необусловленныхъ мѣстомъ истинъ науки въ виду того, что народныя массы въ разныхъ странахъ различнымъ образомъ представляютъ себѣ или объясняютъ явленія природы. Для развитого нравственнаго чувства то, что безнравственно въ одной странѣ, остается таковымъ же и въ другой, хотя бы жителями послѣдней оно и не считалось безнравственнымъ. Есть общечеловѣческая этика, какъ есть и общечеловѣческая наука, и внутренняя сила обоихъ не зависитъ отъ того, кѣмъ и гдѣ онѣ признаются. Весь міръ можетъ быть не правъ, и правъ только одинъ человѣкъ—тотъ, на сторонѣ котораго истина и справедливость. Даже отдѣльныя религіи, убѣжденныя въ истинности своихъ догматовъ, въ концѣ концовъ сводятъ свои счеты на почвѣ общечеловѣческой морали.

Добываніемъ теоретическихъ и этическихъ истинъ занимаются философія и наука, и ознакомленіе съ ихъ данными, методами и выводами составляетъ основу общаго образованія. Чрезъ него единичный человѣкъ пріобщается къ тому, что человѣчество знаетъ наиболѣе вѣрнаго на счетъ существующаго и долженствующаго быть. Какое небо ни простиралось бы надъ нами—сѣвернаго или южнаго полушарія, въ какомъ бы климатѣ мы ни жили, какая природа насъ ни окружала бы, вездѣ дѣйствуютъ одни

и тѣ же естественные законы, открываемые однимъ и тѣмъ же путемъ, и къ какой бы расѣ или національности человѣкъ ни принадлежалъ, онъ можетъ совершенно одинаково хотѣть знать и понимать все, что его окружаетъ. И самъ человѣкъ вездѣ одинъ и тотъ же—съ однѣми и тѣми же способностями и страстями, съ одной и той же психикой, подчиняющейся однимъ и тѣмъ же законамъ. Вездѣ, наконецъ, люди складываются въ семьи, въ общины, въ націи, въ государства, вездѣ живутъ общественною жизнью, и вездѣ, хотя бы и медленно и едва замѣтно для глаза, совершается своя исторія, и все это—опять съ закономѣрностью, которую пытается постигнуть наука.

Человѣку не должно быть чуждо ничто человѣческое, и всякій живой умъ не можетъ ограничить область своихъ интересовъ ближайшею своею обстановкою, не расширять своего духовнаго кругозора, не знакомиться, хотя бы по описаніямъ и разсказамъ только, съ другими странами и съ другими народами—и въ настоящемъ, и въ прошломъ. Помимо того, что затронетъ при этомъ воображеніе и мысль человѣка, многое въ описаніяхъ и повѣствованіяхъ изъ чужой жизни найдетъ отголосокъ въ сферѣ нравственныхъ эмоцій, заставитъ звучать струны чувствъ любви къ ближнему и справедливости, великодушія и чести, уваженія къ благородному подвигу и ненависти къ неправдѣ и притѣсненію. Я говорю это вовсе не въ томъ смыслѣ, чтобы знакомству съ бытомъ и исторіей другихъ народовъ нужно было прямо ставить моральныя цѣли. Совсѣмъ наоборотъ. Морализированію нѣтъ мѣста въ наукѣ, и потому оно должно быть изгнано изъ преподаванія со всякою фальшивою и приторною сентиментальностью. Но вмѣстѣ съ тѣмъ вѣрно и то, что извѣстное нравственное настроеніе

должно быть неминуемымъ слѣдствіемъ ознакомленія съ иною жизнью, чѣмъ та, которая насъ окружаетъ, съ иными людьми, чѣмъ тѣ, среди которыхъ мы живемъ. Только вникая въ идеи и стремленія другихъ народовъ посредствомъ изученія ихъ исторіи и чтенія лучшихъ произведеній ихъ литературы, мы поднимаемся на высоту общечеловѣческаго созерцанія, пріобщаемся ко всему человѣчеству не плотью только, но и духомъ. Какъ бы ни была намъ дорога наша родная среда, мы не можемъ не знать того, что все, чѣмъ можно только въ ней дорожить, не есть ни исключительное ея достояніе, ни самостоятельное ея пріобрѣтеніе. У каждаго народа есть свой языкъ, свои способы выраженія волнующихъ человѣка чувствъ и его задушевныхъ мыслей, свои поэтическіе образы, говорящіе воображенію и сердцу, свои пѣсни и свои поэты, писатели, ученые, мыслители, словомъ, своя литература, въ которой находитъ свое выраженіе народная душа, и кто по-человѣчески любитъ свою родину, тотъ легче пойметъ, за что и почему любятъ свою родину и другіе народы, когда познакомится съ тѣмъ человѣческимъ и человѣчнымъ, что только есть въ жизни и въ мысли чуждыхъ народовъ. Съ другой стороны, лишь широкое гуманитарное образованіе можетъ вполнѣ раскрыть передъ умственными очами человѣка ту истину, что ни у одного народа нѣтъ ничего хорошаго, чѣмъ онъ не былъ бы обязанъ и другимъ народамъ и, слѣдовательно всему человѣчеству, часть котораго онъ составляетъ. Передъ человѣкомъ гуманитарное образованіе раскроетъ, наконецъ, и ту истину, что есть и нѣкоторая общечеловѣческая солидарность, и что люди разныхъ національностей могутъ не только знать одну и ту же истину и признавать одну и ту же спра-

ведливость, но и соединять свои усилія для осуществленія въ жизни одинаково понимаемаго ими блага.

Въ научныхъ предметахъ, входящихъ въ составъ общаго образованія, слѣдуетъ различать теоретическіе и описательно-повѣствовательные элементы. Первые должны быть одни и тѣ же во всѣхъ странахъ и у всѣхъ народовъ исключительно въ соотвѣтствіи съ общепринятыми въ наукѣ взглядами и въ зависимости отъ общихъ педагогическихъ соображеній популяризаціи. Наоборотъ, въ элементахъ описательно-образовательныхъ не можетъ быть такого однообразія, и кромѣ свѣдѣній, которыя должны быть болѣе или менѣе общими образованнымъ людямъ всѣхъ странъ, въ каждой странѣ должны быть свои особыя знанія, необходимыя образованному человѣку только данной страны. Это касается отечественной географіи и исторіи, не говоря уже объ изученіи родного языка и его литературы. Общечеловѣка въ смыслѣ „homme naturel“ XVIII в. не существуетъ, и XIX столѣтіе съ достаточною ясностью выставило то положеніе, что существуютъ только англичане, итальянцы, нѣмцы, поляки, русскіе, французы и т. д., чтобы можно было еще отрицать важность національныхъ элементовъ общаго образованія. Иные публицисты въ этомъ направленіи доходили даже до того, что стали выдвигать впередъ исключительно эти элементы, забывая, что узкій національизмъ способенъ превратить призрачнаго, но благороднаго „homme naturel“ въ своего рода, хотя и реальную, но не очень-то симпатичную „bête humaine“. У каждой націи органомъ передачи знаній подростающимъ поколѣніямъ долженъ быть родной языкъ, органъ всей духовной жизни націи—семьи и общества, религіи и литературы, публицистики и науки. Языкъ есть не только орудіе мысли, но и сама объективированная мысль и

притомъ не только въ своей лексикѣ и грамматикѣ, но и въ своей литературѣ, особенно въ образцовыхъ произведеніяхъ великихъ писателей, съ которыми не имѣетъ права быть незнакомымъ образованный человѣкъ того или другого народа, хотя бы они и не имѣли міроваго значенія. Наконецъ, каждому должна быть знакома родная культурно-соціальная среда въ ея прошломъ и настоящемъ, что выдвигаетъ впередъ требованіе лучшаго ознакомленія съ отечественной исторіей и географіей,—родная среда, въ которой человѣкъ родился, воспитывается, живетъ и призванъ дѣйствовать. Это—такія простыя истины, о которыхъ можно было бы и не распространяться, если бы съ примѣненіемъ ихъ къ житейской практикѣ не было соединено нѣкоторыхъ недоразумѣній.

Многіе публицисты, требующіе націонализаціи школы, даже болѣе или менѣе вѣрно понимая взаимныя отношенія общечеловѣческой и національной стороны образованія, погрѣшаютъ, однако, въ пониманіи національнаго, смѣшивая понятія культурной и политической національности. Когда они требуютъ, наприм., чтобы время, ухлопываемое въ школѣ на „космополитическій“ классицизмъ, съ бо́льшею пользою для самихъ учащихся и для родной страны посвящалось изученію національнаго языка, національной литературы, національной исторіи, они почти всегда пользуются дѣйствительно справедливыми аргументами въ родѣ того, что преподаваніе можетъ вестись вполнѣ успѣшно только на родномъ языкѣ, что каждый естественно чувствуетъ большее влеченіе къ родной литературѣ, чѣмъ къ иностраннымъ, что члену всякой національности нужно болѣе всего знать ея прошлое и вообще научаться воплощать въ себѣ лучшія ея черты, вносить бо́льшую сознательность въ инстинктивную любовь къ родинѣ, къ своей народности. Но всѣ эти соображенія могутъ имѣть

сылу лишь постольку, поскольку націонализація школы рекомендуется для учащихся изъ той народности, на языкѣ которой ведется преподаваніе, исторія и литература которой должны изучаться въ школѣ. Однако, во многихъ современныхъ государствахъ бываютъ цѣлыя большія области съ иноплеменнымъ населеніемъ, которое иногда является почти только этнографическимъ матеріаломъ безъ культурнаго прошлаго, но иногда представляетъ собою національности съ выработанными литературными языками и богатыми литературами, съ крупнымъ историческимъ прошлымъ и развитымъ самосознаніемъ въ настоящемъ, — національности, дорожащія особенностями своей культуры и не желающія исчезнуть съ лица земли. Очень часто публицисты, требующіе націонализаціи школы во имя интересовъ самихъ учащихся и родной страны, бросаютъ эту культурную точку зрѣнія и становятся на политическую, требуя, чтобы такая національная школа была прежде всего орудіемъ денаціонализаціи инородныхъ элементовъ въ государственномъ тѣлѣ. Формула XVI в.: „чья страна, того и религія“ (cujus regio, cujus religio) въ XIX в. превратилась въ формулу: „чья страна, того и языкъ“. Принужденіе въ дѣлахъ вѣры и въ отношеніи языка есть одинаково насиліе надъ личностью, и въ какомъ случаѣ,—въ первомъ ли, или во второмъ,—оно бываетъ болѣе тягостнымъ и обиднымъ, это не зависитъ отъ того, идетъ ли дѣло о свободѣ индивидуальной совѣсти или о душѣ цѣлаго народа, обреченнаго на денаціонализацію.

Я не безъ умысла сопоставлю языкъ съ вѣрой и конфессіональную политику XVI — XVII в.в. съ націоналистической политикой XIX и начала XX столѣтія. Въ обѣихъ политикахъ много общаго, и формула: „одинъ языкъ“ тѣмъ болѣе напоминаетъ формулу: „одна вѣра“,

что во многихъ случаяхъ историческія судьбы народовъ приводили къ дѣйствительному отожествленію языковъ и вѣръ, которые и дѣлались вслѣдствіе этого другъ отъ друга неотдѣлимыми признаками одной и той же народности. Какъ въ эпоху религіозной реформаціи и католической реакціи шла борьба за равноправность исповѣданій, такъ въ наше время идетъ борьба за равноправность языковъ. Церковь и школа одинаково дѣлались орудіями денаціонализаціи, и въ частности, какъ прежде школѣ ставилась задача, напр., возвращать отпавшихъ въ лоно „единой спасающей церкви", такъ теперь на школу же возлагаютъ обязанность претворенія всѣхъ подданныхъ государства въ единую націю. Въ такихъ случаяхъ и религіи, и образованію ставятся чуждыя имъ цѣли, и требованія морали и педагогики приносятся въ жертву соображеніямъ политики. Религія и образованіе должны прежде всего служить извѣстнымъ духовнымъ потребностямъ индивидуума, помогать ему въ исканіи правды и добра и содѣйствовать культурному развитію тѣхъ коллективныхъ личностей, которыя проникнуты сознаніемъ своего единства, своего человѣческаго достоинства и своихъ правъ на существованіе и свободу и носятъ названіе національностей. Церковь еще можетъ не совпадать съ національностью, охватывать многія народности или дѣлить свою власть надъ извѣстнымъ народомъ съ другими церквами, но школа, руководящаяся исключительно педагогическими соображеніями и научными интересами, не должна не быть національною по отношенію къ народности учащихся, насколько это совмѣстимо съ общечеловѣческой, гуманитарной основой образованія и осуществимо съ практической точки зрѣнія.

Первый вопросъ здѣсь—вопросъ о языкѣ школы. Самое простое, самое естественное рѣшеніе вопроса—то,

чтобы языкомъ преподаванія былъ родной языкъ учащихся, т.-е. чтобы языкомъ школы былъ языкъ семьи. Конечно, литературный языкъ, который въ концѣ концовъ только и можетъ господствовать въ школѣ, отличается отъ разговорнаго, имѣющаго множество мѣстныхъ оттѣнковъ и даже распадающагося на нарѣчія, но лишь въ рѣдкихъ случаяхъ можетъ возникать споръ о большомъ несоотвѣтствіи литературнаго языка народному, дѣлающемъ употребленіе перваго неудобнымъ для школьнаго преподаванія: примѣръ — споръ о правахъ малороссовъ на обладаніе особымъ языкомъ для всѣхъ проявленій духовной культуры (литературы и школы). Въ тѣхъ случаяхъ, когда государственный языкъ не есть языкъ населенія, онъ можетъ быть или только однимъ изъ предметовъ преподаванія, или прямо языкомъ преподаванія. Въ первомъ изъ этихъ двухъ случаевъ языкомъ преподаванія бываетъ національный, а государственный изучается, какъ одинъ изъ иностранныхъ, знаніе котораго считается необходимымъ въ жизни, и было бы, конечно, прямымъ варварствомъ запрещать побѣжденнымъ изучать языкъ побѣдителей. Съ другой стороны, при употребленіи въ школѣ лишь чужого языка, какъ языка преподаванія, возможны и полное исключеніе изученія національнаго языка учениковъ и его литературы изъ школьной программы, и допущеніе ихъ въ школѣ, какъ особыхъ предметовъ преподаванія. Не можетъ быть сомнѣнія въ томъ, какая изъ этихъ системъ болѣе согласна съ принципомъ этики — не дѣлать другимъ того, чего не хочешь, чтобы другіе тебѣ дѣлали, и съ требованіями педагогіи, которая, конечно, не можетъ не высказаться за предпочтительность родного языка въ преподаваніи, особенно въ начальной школѣ. Не разсматриваемъ здѣсь вопроса о политической цѣлесообраз-

ности каждой изъ разсмотрѣнныхъ системъ, но думаемъ вообще, что всякое стѣсненіе любой національности въ свободномъ проявленіи ея духовныхъ особенностей не очень-то способствуетъ культурному сближенію и политическому объединенію отдѣльныхъ народностей. Что сказано о языкѣ и литературѣ, относится и къ отечественной исторіи. Когда понятія отечества и государства вполнѣ совпадаютъ, отечественная исторія есть исторія того государства, подданными котораго мы состоимъ, и той національности, которая это государство создала и главнымъ образомъ поддерживаетъ, но въ разноплеменномъ государствѣ нѣтъ и не можетъ быть этого совпаденія всегда, и если подданнымъ государства къ какимъ бы народностямъ они ни принадлежали, нужно хорошо быть знакомыми съ его исторіей, то это отнюдь не исключаетъ необходимости знать еще и прошлое родного края, своего собственнаго народа. Самое ужасное варварство — препятствовать даже внѣшкольнымъ занятіямъ языкомъ, литературой и исторіей своей націи.

Итакъ, съ педагогической и этической точекъ зрѣнія національзація школы оправдывается лишь настолько, насколько она не идетъ въ разрѣзъ съ общечеловѣческой, гуманитарной стороной образованія и не превращается въ орудіе денаціонализаціи другихъ народовъ. Быть можетъ, и скоро уже люди признаютъ, что народности имѣютъ такія же права, какія уже пріобрѣтены вѣроисповѣданіями: какъ законъ Божій преподается каждому соотвѣтственно той вѣрѣ, въ какой его воспитываютъ родители, такъ и все національное, что только можетъ быть усвоено въ школѣ, должно соотвѣтствовать народности учащихся. Вопросъ о языкѣ преподаванія въ мѣстностяхъ со смѣшаннымъ населеніемъ и вопросъ о правахъ государственнаго языка въ иноязычныхъ шко-

лахъ уже не входятъ въ область этики и педагогіи, но и одна политическая точка зрѣнія не имѣетъ въ нихъ силы. Уваженіе къ индивидуальности учащагося и главнымъ образомъ забота объ его личномъ развитіи и обо всемъ, что послѣднему способствуетъ, должны, какъ и во всемъ, что касается образованія, стоять на первомъ планѣ.

Въ чисто теоретическихъ предметахъ, каковы математика, космографія, физика, химія и т. д., не можетъ быть никакихъ особыхъ національныхъ точекъ зрѣнія по самому существу такихъ наукъ. Не должно быть такихъ точекъ зрѣнія и въ учебныхъ предметахъ описательно-повѣствовательнаго характера, каковыми въ средней школѣ являются всеобщая географія и всеобщая исторія, если вещи кажутся съ національной точки зрѣнія не такими, какими ихъ только и можетъ знать наука. Зато вполнѣ законенъ особый національный интересъ къ своему—къ своей странѣ, къ своему народу, къ ихъ прошлому. И опять-таки тутъ снова существуетъ различіе между знаніемъ вещей чисто матеріальныхъ, каковы строеніе поверхности, климатъ, естественныя произведенія родной страны, и явленій духовнаго и общественнаго порядка. Сторонники крайняго національзма въ школѣ хотѣли бы, чтобы свое не только главнымъ образомъ и изучалось, но еще и прославлялось для внушенія учащимся „любви къ отечеству и народной гордости". Школа, однако, вовсе не должна быть разсадникомъ того, что носитъ названіе квасного патріотизма, шовинизма, джингоизма и какъ тамъ еще ни называются всякія проявленія національнаго эгоизма, національной исключительности, тщеславія и самохвальства. Если внесеніе національной точки зрѣнія въ преподаваніе гуманитарныхъ предметовъ въ школѣ не значитъ простого сосредоточенія бо̀льшаго интереса на

своемъ, а должно служить развитію культа своей національности, то и школа перестаетъ служить интересамъ личнаго развитія, принося его, а вмѣстѣ съ нимъ истину и справедливость, въ жертву нѣкоторому отвлеченному божеству — національности. Защитники этого принципа ссылаются на то, что онъ находитъ практическое примѣненіе и у передовыхъ націй Запада, забывая прибавлять, что лучшіе люди, тѣ самые, которые славятся и внѣ своей родины, вездѣ протестуютъ противъ всякой національной исключительности съ ея самодовольствомъ и недоброжелательностью по отношенію къ другимъ народамъ. Каждая національность и безъ того склонна къ слишкомъ большому самоутвержденію въ ущербъ достоинству, правамъ и интересамъ чужихъ народностей, и школѣ скорѣе нужно бороться съ общественными предразсудками, нежели поощрять ихъ развитіе преподаваніемъ, основаннымъ въ концѣ концовъ на грубомъ самовосхваленіи. Наши націоналисты, которыхъ часто коробитъ шовинизмъ, проявляющійся во французскихъ и нѣмецкихъ школахъ, не безъ зависти, однако, относятся, въ сущности, къ этому же самому явленію, когда рекомендуютъ учиться у другихъ народовъ насажденію патріотизма путемъ школьнаго преподаванія. Уже сколько разъ твердили міру, что любовь къ родинѣ есть одно изъ самыхъ естественныхъ человѣческихъ чувствъ, что образованіе можетъ только его осмыслить, никакъ не создать, что искусственное насажденіе патріотизма путемъ преподаванія, приспособленнаго къ достиженію этой цѣли, можетъ только исказить это чувство, и что сознательное желаніе смужить отечеству можетъ быть только результатомъ изученія его прошлыхъ судебъ, никакъ не самою цѣлью этого изученія, но все это проходитъ мимо ушей націоналистовъ всѣхъ странъ и

временъ, для которыхъ патріотизмъ сводится къ восторгамъ передъ побѣдами, славою и внѣшнимъ величіемъ или къ возведенію въ принципъ національныхъ бытовыхъ особенностей.

Изученіе иностранныхъ языковъ, чтеніе великихъ произведеній чужихъ литературъ, знакомство съ исторіей другихъ народовъ, кромѣ своего,—лучшія средства не давать развиваться національной исключительности, которую столь многое въ самой жизни питаетъ — и старые международные счеты, и современныя политическія соперничества, и взаимная травля газетныхъ патріотовъ. Знаніе чужого языка пріобщаетъ къ духовной жизни цѣлаго народа, знакомство съ его литературой можетъ заставить полюбить его, занятія его исторіей не могутъ не вызвать участливаго отношенія къ его судьбамъ. Можно, оставаясь патріотомъ, любить другіе народы за то хорошее, что̀ въ нихъ есть, за то хорошее, что̀ они даютъ другимъ, и это не будетъ измѣной своей національности, которую даже съ тѣмъ большею жалостью мы любимъ, чѣмъ выше ея ставимъ чужіе народы въ отношеніи и ихъ просвѣщенности, и ихъ свободы, и благоустроенности ихъ жизни, и ихъ матеріальнаго благополучія. Можно завидовать чужому народу безъ ненависти къ нему, даже любя его, и можно завидовать ему только съ ненавистью и злобою, но обыкновенно завидуютъ и въ томъ, и въ другомъ случаяхъ разнымъ вещамъ, въ одномъ — лучшему устройству отдѣльныхъ сторонъ жизни, вызывающему къ себѣ уваженіе, въ другомъ —большимъ успѣхамъ въ дѣлѣ захватовъ или барышей и всякому внѣшнему блеску, порождающимъ чувство недоброжелательной досады. Избави Богъ отъ національзаціи школы путемъ проповѣди въ ней націонализма, пріучающаго видѣть въ другихъ на-

родахъ только конкуррентовъ, соперниковъ, непріятелей, подчеркивать ихъ недостатки, не замѣчая своихъ, порицать ихъ за такіе же поступки, какіе совершаются и нами самими, но уже вызывая похвалу или, по крайней мѣрѣ, оправдываясь въ этомъ случаѣ „соображеніями высшаго порядка". Націонализмъ во всѣхъ странахъ обнаруживаетъ склонность къ примѣненію двухъ разныхъ мѣръ по отношенію къ себѣ и къ другимъ—на основаніи принципа морали дикарей: добро, это—когда я украду корову; зло, это—когда украдутъ корову у меня. Напр., нашъ политическій соперникъ не имѣетъ права денаціонализировать чужія народности, потому что это его усиливаетъ, но мы имѣемъ это право, потому что намъ это выгодно. И вотъ въ случаяхъ одного рода мы ссылаемся на принципъ неприкосновенности правъ духовныхъ личностей, каковыя представляютъ собою отдѣльныя народности, чтобы въ другихъ случаяхъ говорить уже о правахъ государства на установленіе внутренняго единства. Съ этимъ націоналистическимъ лицепріятіемъ соединяется неизбѣжно и національное лицемѣріе: мы охотно видимъ соломинку въ глазу ближняго, не желая замѣтить бревна въ своемъ собственномъ. И, право, читая статьи націоналистическихъ публицистовъ о национализаціи школы, невольно думаешь, что конечная ихъ цѣль — утвержденіе въ умахъ и сердцахъ юношей этой человѣконенавистнической философіи.

Главнымъ предметомъ, которымъ охотно воспользовались бы націоналистическіе публицисты, какъ орудіемъ воспитанія въ патріотическихъ чувствахъ sui generis, является исторія, но, къ счастью, и современное состояніе исторической науки, и взгляды лучшихъ преподавателей этого предмета на задачи его преподаванія не

позволяютъ вносить въ него тенденціозности, искажающей самое содержаніе науки и цѣль ея изученія, какъ предмета общаго образованія. Въ нашихъ среднихъ школахъ рядомъ съ отечественной исторіей проходится и всемірная, каждая со своими особыми задачами. Въ другомъ мѣстѣ я подробно разсматривалъ вопросъ о взаимномъ отношеніи всемірноисторической точки зрѣнія и національнаго интереса въ школьномъ преподаваніи исторіи [1]), и этого предмета здѣсь касаться не буду, но одно должно быть выдвинуто впередъ, это—указаніе на то, что именно исторія должна быть однимъ изъ важнѣйшихъ предметовъ и гуманитарнаго, и національнаго образованія.

Я беру здѣсь всеобщую и отечественную исторію, не только какъ предметы преподаванія въ средней школѣ, но и какъ составную часть самообразованія и притомъ особенно на высшей ступени послѣдняго. Я имѣю также въ виду исторію въ самомъ широкомъ смыслѣ не только ознакомленія съ прошлымъ разныхъ народовъ и государствъ, а съ ними и ихъ политическихъ учрежденій, соціальныхъ отношеній и общественныхъ движеній, но и изученія эволюціи всѣхъ тѣхъ идей, которыя не могутъ не интересовать всякаго образованнаго человѣка. Особенно обстоятельное знаніе исторіи политическихъ учрежденій, соціальныхъ отношеній и общественныхъ движеній можно требовать только по отношенію къ своему народу, ибо у каждаго народа все это свое, выросшее на мѣстной почвѣ и изъ мѣстныхъ условій, какъ это можетъ быть сказано и о литературѣ каждаго народа, какія бы внѣшнія вліянія и заимствованія ни обнаруживались при

[1]) См. мою брошюру „Замѣтки о преподаваніи исторіи въ средней школѣ“.

этомъ и въ политической, и въ культурной сферахъ. Другое дѣло—идеи: онѣ составляютъ достояніе всего человѣчества, переходя отъ народа къ народу, вырабатываясь сообща разными народами, имѣя свою, такъ сказать, особую логическую жизнь внѣ національныхъ рамокъ. Современныя философскія и научныя знанія — продуктъ умственной работы цѣлаго ряда мыслителей и изслѣдователей, принадлежавшихъ разнымъ народамъ, и очень часто начатое въ одномъ народѣ продолжалось уже въ другомъ, причемъ съ развитіемъ мирныхъ международныхъ отношеній стало усиливаться и культурное взаимодѣйствіе. Философія и наука поистинѣ интернаціональны, но если въ области естествознанія человѣчество пришло къ цѣлому ряду безспорныхъ истинъ, составляющихъ общепризнанное содержаніе науки, то въ вопросахъ отвлеченной философіи, этики, соціологіи все еще господствуетъ разногласіе, заставляющее знакомиться съ ихъ проблемами исторически. Знать физику значитъ знать то, что теперь установлено въ этой наукѣ авторитетными учеными, но имѣть образованіе философское значитъ обладать въ томъ или другомъ объемѣ знаніемъ тѣхъ главныхъ отвѣтовъ, которые давались разными вліятельными мыслителями на основные вопросы человѣческой мысли и жизни. Это все вопросы философскаго, этическаго и соціальнаго міросозерцанія, часто „проклятые вопросы“, погружающіе въ глубокую думу умы и волнующіе сердца людей разныхъ національностей. Общее образованіе не можетъ не быть пріобщеніемъ единичнаго ума къ исторіи мысли всего человѣчества, какъ она выразилась въ исторіи религіи и философіи, литературы и искусства, науки и публицистики разныхъ народовъ, участвовавшихъ въ этомъ общемъ исканіи идеаловъ истины и справедливости. Какъ мыслящее существо, отдѣльная личность можетъ обогатить

свой умъ общечеловѣческимъ достояніемъ въ самыхъ важныхъ вопросахъ мысли только путемъ ознакомленія съ исторіей этой мысли. Если бы ее можно было для каждаго даннаго момента свести въ одну безспорную систему въ родѣ курса математики, исторія разныхъ отвѣтовъ на вопросы мысли могла бы интересовать только ученыхъ спеціалистовъ, но есть вопросы, которые, по мѣткому выраженію Цицерона, ita sunt, ut disputantur: для ознакомленія съ ними остается одинъ путь — изученія ихъ исторіи. Это вопросы матеріализма и идеализма въ философіи, утилитаризма или интуитивизма въ этикѣ, анархизма, индивидуализма, соціализма и коммунизма въ политикѣ и экономикѣ и мало ли еще какихъ вопросовъ во всѣхъ этихъ областяхъ. Многое въ нихъ относится не къ тому, что̀ есть, а что̀ должно быть, и въ отвѣтахъ иное отражаетъ на себѣ состояніе общества, иное— индивидуальность мыслителя, иное — невозможность точнаго разрѣшенія вопроса. Здѣсь не можетъ быть мѣста для догматизма, съ которымъ доказывается истина въ положительныхъ наукахъ, потому что самый предметъ требуетъ главнымъ образомъ сравненія противорѣчивыхъ рѣшеній. Есть полная возможность знанія того, что̀ есть, но существуетъ также необходимость ограничиваться лишь знаніемъ того, что̀ думали о предметѣ разные умные люди. Конечно, послѣднее очень обидно для нашего желанія знать все достовѣрно и точно, но разъ основные вопросы мысли и жизни — о границахъ и средствахъ познанія, объ основахъ человѣческаго достоинства и цѣли жизни, о правахъ и нравственномъ долгѣ личности, о взаимныхъ отношеніяхъ личности и общества, о наилучшемъ устройствѣ общества и т. д.,—разъ эти и иные имъ подобные вопросы допускаютъ разныя рѣшенія, между которыми каждому приходится самому выбирать,

иного средства нѣтъ, какъ знакомиться съ ихъ рѣшеніями въ исторіи общечеловѣческой мысли.

Пріобщеніе къ философской, истинно научной и истинно этической мысли на высшихъ ступеняхъ общаго образованія возвышаетъ людей надъ случайностями ихъ рожденія въ той или другой національности, въ томъ или другомъ вѣроисповѣданіи, въ той или другой соціальной и политической обстановкѣ. На извѣстной высотѣ созерцанія національныя распри кажутся слишкомъ низменными и будничными явленіями жизни, чтобы мѣшать истинно образованнымъ людямъ и въ особенности представителямъ науки, литературы и искусства двухъ враждующихъ національностей сходиться на почвѣ общихъ духовныхъ интересовъ. Истинно гуманитарное образованіе въ научномъ и этическомъ духѣ должно создавать для всѣхъ людей разныхъ странъ и народовъ нѣкоторую общую идейную атмосферу, живя въ которой, человѣкъ будетъ чувствовать себя не только сыномъ своей родины, но и гражданиномъ вселенной. Читатель, конечно, понимаетъ, что это вовсе не проповѣдь того достаточно уже раскритикованнаго космополитизма, который, взявъ своимъ девизомъ—находить свое отечество всюду, гдѣ чувствуешь лично себя хорошо (ibi patria, ubi bene), въ сущности, есть не только равнодушное отношеніе къ родной странѣ и родному народу, но и вообще безразличіе въ дѣлахъ человѣчества. Кромѣ такого безпочвеннаго космополитизма, сводящагося къ индифферентизму и оппортунизму, есть еще другое всемірно-гражданское настроеніе, т.-е. настроеніе человѣка, не могущаго считать себѣ чуждымъ что-либо человѣческое, гдѣ бы оно ни встрѣчалось,—по извѣстному изреченію древнихъ: homo sum et nihil humani a me alienum esse puto. Такое настроеніе создается только или

дѣйствительно универсальной религіей, обращающейся ко „всѣмъ языкамъ" безъ всякаго различія „эллиновъ и іудеевъ", какъ дѣтей общаго Небеснаго Отца, пока въ нее не вносятся конфессіональныя и національныя распри, или дѣйствительно гуманитарнымъ образованіемъ въ духѣ научныхъ и этическихъ требованій. Всякій національнымъ, создающій для извѣстнаго народа догматы, которые у другихъ народовъ будутъ неминуемо считаться ересями, въ концѣ концовъ есть результатъ разныхъ предвзятыхъ мыслей и пристрастій, но всякая предвзятая мысль есть врагъ истины, всякое пристрастіе есть врагъ справедливости. Какъ бы разно ни понимали мыслители и ученые взаимныя отношенія объективизма и субъективизма въ гуманитарныхъ наукахъ [1]), въ одномъ пунктѣ они не могутъ не сходиться между собою, если только дѣйствительно признаютъ, что предвзятыя мысли — большая помѣха въ дѣлѣ исканія объективной истины, и что безпристрастіе есть не только этическая, но и научная добродѣтель. Кому „насъ возвышающій обманъ" дороже „тьмы низкихъ истинъ", тотъ не понимаетъ, что̀ такое истина, да и возвышеніе его совершенно призрачное. Принципъ справедливости: „коемуждо по дѣламъ его" (suum cuique) долженъ руководить нашими сужденіями и тогда, когда рѣчь идетъ о достоинствахъ и заслугахъ чужихъ народовъ, о недостаткахъ и грѣхахъ собственнаго. Националистическій субъективизмъ есть одинъ изъ худшихъ видовъ ненаучнаго субъективизма, потому что, будучи основанъ на предвзятыхъ мысляхъ и выражаясь въ пристрастныхъ сужденіяхъ, т.-е. противорѣча и истинѣ, и справедливости, онъ въ то же время раздѣляетъ человѣчество въ пониманіи

[1]) Извѣстный споръ субъективистовъ и объективистовъ.

единой правды на взаимно друг друга не понимающіе и даже враждебные лагери.

Въ началѣ этой книжки мы ставили вопросъ, должно ли образованіе имѣть прежде всего въ виду самого того, кому оно дается, или нѣчто другое, по отношенію къ которому получающій образованіе является только средствомъ и орудіемъ. Этическій отвѣтъ на этотъ вопросъ можетъ быть только одинъ. Не можетъ быть двухъ разныхъ этическихъ отвѣтовъ и на другой вопросъ: должно ли образованіе содѣйствовать воспитанію и развитію во всякомъ индивидуумѣ того, что вложено въ него самою природою, какъ въ человѣческую личность вообще, или же оно должно только усиливать и увѣковѣчивать для каждаго то, что создано для него случайностью его рожденія въ данной національной средѣ? Каждому изъ насъ нужно же быть хоть сколько-нибудь не только органомъ общественнаго цѣлаго и продуктомъ ближайшей культурной обстановки, но и человѣческою личностью. Помогаетъ намъ въ этомъ наука, которая не имѣетъ отечества нигдѣ, родина которой — весь человѣческій міръ.

V. Наука и политика въ дѣлѣ образованія.

Было время, когда школы имѣли исключительно конфессіональный характеръ, который сохраняютъ теперь лишь богословскіе факультеты да низшія училища, предназначенныя только для дѣтей извѣстнаго вѣроисповѣданія. Въ общемъ школа подверглась процессу секуляризаціи — одновременно съ наукою, освободившейся отъ господства схоластики, которая стремилась рѣшать всѣ вопросы знанія главнымъ образомъ на

основаніи теологическихъ соображеній, а не исключительно фактовъ и логики. Попытки навязать школамъ односторонне националистическій характеръ, если бы ихъ даже серьезно стали дѣлать, тоже не могли бы имѣть прочнаго успѣха, хотя, конечно, и успѣли бы надѣлать немало вреда. Какъ секуляризація школы не устраняетъ изъ жизни общества религіи, такъ гуманитаризація школы,—да будетъ позволено мнѣ такъ выразиться,—сама по себѣ не искореняетъ въ людяхъ патріотизма. Если въ основу образованія должна быть положена наука, а съ требованіями научности несовмѣстимы стремленія конфессіональнаго и національнаго субъективизма, то этимъ самымъ опредѣляется и истинный характеръ общаго образованія въ вопросахъ, касающихся религіознаго и патріотическаго чувства. Оба эти чувства бываютъ источниками и благородныхъ подвиговъ, и величайшаго изувѣрства, когда превращаются въ фанатизмъ. Послѣдній можетъ быть, однако, не только конфессіональнаго и національнаго характера, но и другихъ категорій, когда та или иная исключительная идея, раздѣляющая людей на враждебные лагери, возводится на степень абсолютнаго догмата, деспотически требующаго устраненія изъ жизни людей и даже изъ ихъ сознанія всего, что ему противорѣчитъ. Іезуитскія школы воспитывали фанатиковъ католицизма, а теперь, въ началѣ XX в., есть люди, которые не прочь были бы направить образованіе на воспитаніе фанатиковъ націонализма. Всякое, исходящее изъ того или другого фанатизма, деспотическое навязываніе учащимся абсолютныхъ догматовъ находится въ полномъ противорѣчіи съ основною цѣлью образованія — свободнымъ развитіемъ личности, какъ самостоятельнаго *я*, по собственному выбору опредѣляющаго свои мысли и поступки, и

расширеніемъ умственнаго горизонта, въ обоихъ отношеніяхъ при помощи научнаго знанія и мышленія съ ихъ для многихъ случаевъ относительностью и для всѣхъ случаевъ критицизмомъ. Въ виду этого школа не должна быть и орудіемъ политической партійности, такъ какъ задача ея по отношенію ко всякой политикѣ можетъ заключаться только въ доставленіи обществу умственно зрѣлыхъ людей, способныхъ вполнѣ сознательно и совершенно самостоятельно производить лично для себя выборъ между общественными партіями и ихъ формулами и руководиться въ своихъ дѣйствіяхъ главнымъ образомъ собственными убѣжденіями о томъ, что̀ истинно и что̀ справедливо.

Въ каждомъ обществѣ, живущемъ историческою жизнью, существуютъ разные соціальные классы и разныя политическія партіи. За свои интересы и принципы они вообще борятся между собою, враждуютъ и часто взаимно другъ друга не понимаютъ, какъ и вѣроисповѣданія, и національности. Эта классовая и партійная борьба проникаетъ и въ область науки, куда тоже вноситъ свои предразсудки, предубѣжденія, предвзятыя мнѣнія, пристрастія, т.-е. всю неправду жизни, которая въ такомъ случаѣ и проявляется въ двухъ новыхъ видахъ ненаучнаго субъективизма. Конечно, въ этой борьбѣ классовъ и партій на чьей-либо сторонѣ и должна быть правда, если даже и не вся и не во всемъ правда, то бо̀льшая и въ бо̀льшемъ количествѣ отношеній, и тогда классу или партіи не только нѣтъ никакой надобности искажать истину своимъ субъективизмомъ, но наоборотъ, есть прямой интересъ заботиться о томъ, чтобы эта истина свободно изслѣдовалась и безпрепятственно распространялась. Пусть въ отдѣльныхъ случаяхъ научный результатъ не оправдаетъ той или другой предвзятой мысли

или обнаружить пристрастность какого-либо сужденія,— того, кто увѣренъ въ общей своей правотѣ, это не смутитъ. Боятся свѣта науки только тѣ, которые не хотятъ истины, опасаясь, что она будетъ свидѣтельствовать противъ нихъ. Правое дѣло нужно правымъ образомъ и совершать, ибо благая цѣль отнюдь не оправдываетъ дурныхъ средствъ [1]). Внесеніе неправды въ правое дѣло есть уже само по себѣ неправда. Такою неправдою является и пользованіе наукою, не какъ исканіемъ истины, а какъ орудіемъ классовой и партійной борьбы, разъ послѣдняя требуетъ хотя бы частичнаго и временнаго пожертвованія истиной ради ближайшихъ цѣлей. Если наука расходится съ нашими представленіями, то они требуютъ поправки, а не наука—искаженія. Неправдою же является и пользованіе школою, не какъ образовательнымъ учрежденіемъ, а какъ, наприм., заведеніемъ для культивированія кастовыхъ традицій и сословнаго духа или разсадникомъ будущихъ членовъ опредѣленной политической партіи. Идеалъ настоящей общей школы— школа всесословная, ограниченіе же доступа къ образованію принадлежностью къ какому-либо сословію или классу или веденіе преподаванія въ духѣ какихъ-нибудь кастовыхъ традицій—то же самое, что внесеніе въ это дѣло конфессіональной или національной исключительности и односторонности. Съ другой стороны, вступленіе во всякую политическую партію должно быть дѣломъ свободнаго выбора взрослаго и самостоятельнаго человѣка въ согласіи съ его убѣжденіемъ, являющимся результатомъ жизненнаго опыта и пониманія общественныхъ вопросовъ, вынесеннаго изъ общенія съ людьми, изъ ученія, изъ чтенія книгъ, и потому преждевременное

---

[1]) Ср. мои „Мысли о сущности общественной дѣятельности“.

навязываніе подростающимъ поколѣніямъ программнаго политическаго міросозерцанія не можетъ быть одобрено ни съ педагогической, ни съ здравой политической точекъ зрѣнія. Партія, которая вѣритъ въ истинность и справедливость своихъ принциповъ, должна всегда расчитывать на то, что молодые люди, достигшіе извѣстной умственной зрѣлости, вооруженные научными знаніями и умѣющіе логически мыслить, сами собою увидятъ разумность и правоту данной практической программы, а потому такая партія и не должна бы никогда думать о превращеніи преподаванія въ чисто политическую пропаганду. Пусть юноша, самостоятельно почувствовавшій потребность опредѣлить свое личное отношеніе къ разнымъ практическимъ вопросамъ общественной жизни и различнымъ теоретическимъ ихъ рѣшеніямъ, знакомится всѣми доступными ему путями съ этими вопросами и ихъ рѣшеніями, сравниваетъ ихъ между собою, выбираетъ между ними и дѣлается сторонникомъ того или другого общественнаго теченія согласно съ собственнымъ пониманіемъ правды и добра. У каждой партіи есть разные способы и защиты своихъ принциповъ, и ознакомленія съ ними общества, и привлеченія къ себѣ новыхъ членовъ устнымъ и печатнымъ словомъ, но школа, если только не хотятъ искажать ея назначенія, должна стоять въ сторонѣ отъ партійной полемики и агитаціи, какъ должна стоять въ сторонѣ отъ вѣроисповѣдныхъ распрь и сведенія международныхъ счетовъ, отъ всякой конфессіональной или національной пропаганды.

Это правило я распространяю на преподаваніе и въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ или въ организованной university extension. Отсюда, конечно, не слѣдуетъ, чтобы партійная пропаганда не могла вестись на публичныхъ чтеніяхъ, гдѣ это допускается, и чтобы на этихъ чте-

ніяхъ не могла присутствовать студенческая молодежь, но это должно быть дѣломъ, обособленнымъ отъ чисто научнаго преподаванія, т.-е. быть прямымъ публицистическимъ воздѣйствіемъ на общество, какимъ не слѣдуетъ быть педагогическому воздѣйствію на юношество и родственному съ нимъ воздѣйствію чисто научному. У обоихъ послѣднихъ—свои задачи, свои пріемы, и школа должна лишь заботиться объ умственной и нравственной зрѣлости своихъ питомцевъ, памятуя, что не отъ нея въ концѣ концовъ будетъ зависѣть, чѣмъ сдѣлаются они въ жизни подъ совокупнымъ и перекрещивающимся вліяніемъ личныхъ характеровъ, семейнаго воспитанія, встрѣчъ и знакомствъ, чтенія и жизненныхъ впечатлѣній. Школа сама по себѣ безсильна внѣдритъ въ умы тѣ или другія религіозныя либо политическія убѣжденія, какъ это явствуетъ изъ того, что изъ духовныхъ школъ нерѣдко выходили вольнодумцы и невѣрующіе, но зато этимъ внѣдреніемъ достигаются, кромѣ результатовъ, діаметрально противоположныхъ желательнымъ, съуженіе умственнаго кругозора учащихся, лицемѣріе и фальшь, индифферентное отношеніе къ истинѣ, оппортунизмъ и карьеризмъ, выѣзжающій преимущественно на благонамѣренности, въ какомъ бы смыслѣ она ни понималась. Самой наукѣ, преподаваемой въ школѣ, нѣтъ надобности заискивать расположеніе власть имущихъ или создающихъ популярность, потому что не отъ тѣхъ и не отъ другихъ она получаетъ свою силу, а отъ заключающейся въ ней правды. Эта, сама на себя опирающаяся и сама себѣ служащая наука, независимая и сводная въ изслѣдованіи истины, должна оставаться такою же самостоятельною и неподчиненною постороннимъ цѣлямъ силою и въ дѣлѣ преподаванія.

Недавно значительною популярностью въ нѣкоторой

части нашей интеллигенціи стала пользоваться доктрина, объявляющая всю „идеологію“ общества непосредственнымъ продуктомъ существующаго въ этомъ обществѣ экономическаго уклада, при чемъ всякой „идеологіи“ сталъ приписываться чисто классовой характеръ. По этой теоріи выходитъ, что философія, наука и литература каждой эпохи есть лишь идеологія господствующаго класса, созданная въ его интересахъ, а потому не могущая быть истинной для другихъ классовъ, и что каждый новый общественный классъ, выступающій на историческую сцену, приноситъ съ собою новую идеологію, которая и составляетъ его истину, его философію, науку и литературу. Я уже имѣлъ не разъ случай критиковать эту доктрину [1]), логическое развитіе которой приводитъ къ отрицанію всякой объективной истины. Видя въ этой идеѣ, такъ сказать, специфическую истину соціальнаго класса, стучащагося въ двери исторіи, чтобы въ концѣ концовъ упразднить классовой строй общества, защитники теоріи объ исключительно классовомъ характерѣ общественныхъ идеологій готовы иногда не столько выводить справедливость практическихъ требованій даннаго класса и истинность теоретическихъ положеній, подкрѣпляющихъ эти требованія, изъ общихъ этическихъ и научныхъ соображеній, сколько, наоборотъ, доказывать научность и этичность извѣстныхъ тезисовъ и постулатовъ изъ соотвѣтствія ихъ классовому сознанію и интересу. На самомъ дѣлѣ классовой характеръ можетъ получать далеко не вся „идеологія“, взятая цѣликомъ, и чисто классовой оттѣнокъ тѣхъ или другихъ идей, способныхъ принимать такую окраску, отнюдь не гаранти-

---

[1]) См. мои „Старые и новые этюды объ экономическомъ матеріализмѣ“.

руетъ ихъ научнаго достоинства, а скорѣе, наоборотъ, становится даже прямо помѣхою научности. Во-первыхъ, источникомъ чисто классовыхъ элементовъ общественной „идеологіи“ могутъ быть лишь идеи, касающіяся желательнаго, а не дѣйствительно существующаго, вопросъ о которомъ всецѣло рѣшается на почвѣ фактовъ и логики, если только пониманіе и оцѣнка существующаго не стоятъ ни въ какой связи съ представленіями о желательномъ. Въ идеологіи каждой эпохи есть поэтому элементы, могущіе быть и, дѣйствительно, всегда бывающіе общими для людей всѣхъ общественныхъ классовъ даннаго времени. Это и суть объективныя истины науки и философіи. Далѣе, если въ томъ или другомъ классѣ общества научныя и философскія положенія, достаточно обоснованныя на данныхъ опыта и на сужденіяхъ разума, не достигаютъ общаго признанія, какъ не соотвѣтствующія интересамъ и традиціямъ этого класса, и замѣняются въ немъ болѣе ему пріятными и понятными воззрѣніями, то этимъ самымъ обнаруживается несостоятельность классовой „идеологіи“, которая въ данномъ случаѣ ничѣмъ не лучше „идеологіи“ конфессіональной и націоналистической съ ихъ ненаучнымъ субъективизмомъ. Всѣ добросовѣстные и безпристрастные люди, принадлежащіе къ классу, „идеологія“ котораго расходится съ истиной, не станутъ раздѣлять завѣдомо ложныхъ воззрѣній и, по крайней мѣрѣ, на этомъ пунктѣ сойдутся съ „идеологами“ того класса, въ которомъ данныя воззрѣнія встрѣчаютъ, наоборотъ, сочувствіе. Съ другой стороны, истинность того или другого научнаго положенія, такъ или иначе касающагося классовыхъ интересовъ, для каждаго добросовѣстнаго и безпристрастнаго человѣка будетъ опредѣляться прежде всего не соотвѣтствіемъ ея съ стремленіями или мнѣніями класса,

которому онъ симпатизируетъ, а фактическою или логическою обоснованностью даннаго тезиса. Напрасно думаютъ, что людей могутъ объединить лишь классовые интересы матеріальнаго характера и предвзятыя мысли, неизбѣжно съ ними связанныя. Извѣстное умственное, нравственное и гражданское развитіе поднимаетъ отдѣльныя личности надъ предразсудками и своекорыстіемъ ихъ соціальныхъ классовъ, и эти личности объединяются въ одну группу истинной интеллигенціи на почвѣ одинаковаго пониманія истины и справедливости. Если чисто духовный интересъ внѣклассовой интеллигенціи, заключающійся въ томъ, чтобы вѣрное пониманіе дѣйствительности получило перевѣсъ въ жизни надъ всѣми неразумными и безнравственными традиціями и стремленіями, совпадаетъ съ желаніями и интересами какихъ-либо общественныхъ группъ, тѣмъ лучше для послѣднихъ и тѣмъ хуже для тѣхъ, мнѣнія и цѣли которыхъ не выдерживаютъ научной и этической критики. Каковы бы ни были воззрѣнія отдѣльныхъ членовъ такой интеллигенціи, она въ цѣломъ не можетъ не желать, чтобы общее образованіе, въ особенности же школьное преподаваніе были свободны отъ какой бы то ни было сословной исключительности или болѣе тонкой классовой окраски. Кто убѣжденъ, что его соціальные взгляды имѣютъ строго научную подкладку, тому нѣтъ надобности заботиться о проведеніи въ школѣ лично ему симпатичной классовой „идеологіи", такъ какъ онъ не можетъ не быть увѣренъ въ томъ, что исключительно одна лишь сила научной истины, не затуманенной никакою классовою „идеологіей", создастъ въ учащемся надлежащее пониманіе общественныхъ отношеній. Общесословная школа была бы и немыслима, если бы преподаваніе въ ней наукъ совершалось въ духѣ какой-либо

классовой „идеологіи". Въ послѣднемъ случаѣ пришлось бы, напр., устроить разныя школы, въ которыхъ, положимъ, исторія преподавалась бы съ точекъ зрѣнія дворянской, купеческой, мѣщанской, крестьянской и т. п.

Что сказано о классовой „идеологіи", примѣнимо и къ партійнымъ стремленіямъ. И политическія партіи борются между собою за школу, но отношеніе ихъ къ школѣ можетъ быть различнымъ, т.-е. можетъ быть или желаніемъ приспособить школу къ своимъ партійнымъ цѣлямъ, или, наоборотъ, требованіемъ, чтобы школа была прежде всего школою, и чтобы преподаваемая въ ней наука не была подчинена какимъ-либо политическимъ тенденціямъ. Послѣднія могутъ быть и консервативными, и прогрессивными, но, конечно, послѣдовательнѣе всего требовать свободы преподаванія отъ какихъ бы то ни было навязываемыхъ ему политическихъ цѣлей могутъ лишь тѣ партіи, которыя стоятъ за развитіе наибольшей свободы во всѣхъ сферахъ духовной жизни общества, хотя бы принципъ свободы преподаванія, какъ извѣстно, и защищался въ нѣкоторыхъ странахъ Запада клерикальными реакціонерами съ цѣлями діаметрально-противоположными свободѣ. Различіе въ томъ, что одни хотятъ видѣть школу свободною отъ извнѣ навязываемой политической тенденціозности, другіе—имѣть свои училища, въ которыхъ они могли бы свободно проводить свои тенденціи. Оба эти столь противоположныя желанія одинаково приходятъ часто въ столкновеніе съ политикою государства, которое также можетъ хотѣть или навязывать школѣ свое оффиціальное міросозерцаніе, или охранять школу отъ враждебной ему тенденціозности. Послѣдній случай мы наблюдаемъ, напрім., въ борьбѣ французскихъ либеральныхъ правительствъ противъ школъ, содержимыхъ католическимъ

духовенствомъ, примѣры же случаевъ первой категоріи слишкомъ многочисленны и общеизвѣстны, чтобы нужно было ихъ цитировать. Однимъ изъ самыхъ откровенныхъ заявленій въ этомъ смыслѣ были знаменитыя слова Франца I учителямъ люблянской гимназіи въ 1821 г.: „Держитесь старины, потому что она одна только и хороша. Теперь въ ходу новыя идеи, но я ихъ не одобряю и никогда не одобрю. Ученыхъ мнѣ не нужно, мнѣ нужны только вѣрные подданные. Приготовлять ихъ—вотъ въ чемъ вся ваша обязанность“.

Политическая партійность можетъ вноситься въ школьное преподаваніе двоякимъ образомъ, а именно или проникать въ нее спорадически, т.-е. черезъ отдѣльныхъ преподавателей, или господствовать въ ней систематически по требованіямъ общей политики. Отношеніе государства къ школѣ можетъ быть весьма различнымъ, какъ и отношеніе къ другимъ сторонамъ культурной жизни общества и къ разнымъ соціальнымъ явленіямъ, возникающимъ на почвѣ удовлетворенія индивидуальныхъ потребностей. Образованіе въ этомъ отношеніи можно сравнить съ религіей, школу—съ церковью. Какъ религія есть прежде всего удовлетвореніе весьма важной потребности извѣстнымъ образомъ настроенной индивидуальной души, такъ и образованіе на первомъ планѣ ставитъ себѣ достиженіе извѣстныхъ цѣлей, лежащихъ въ жизни отдѣльнаго лица, при чемъ церковь и школа суть общественныя учрежденія, въ которыхъ многіе одинаково вѣрующіе или обучающіеся однимъ и тѣмъ же предметамъ являются соединенными для достиженія общихъ всѣмъ имъ цѣлей. Между государствомъ и этими учрежденіями можетъ и не быть никакой связи, какъ того и требовали нѣкоторые политическіе теоретики въ родѣ Локка или Вильгельма фонъ-Гумбольдта, предоста-

влявшихъ дѣла религіи и воспитанія включительно вѣдѣнію частныхъ лицъ, т.-е. самого общества. На практикѣ это — система отдѣленія церкви отъ государства, процвѣтающая въ Сѣверной Америкѣ, или прежняя англійская организація общественнаго воспитанія. Если стать на ту точку зрѣнія, что государство, какъ таковое, совсѣмъ не заинтересовано въ этихъ вопросахъ, иного отношенія и быть не могло бы, разъ религія—только дѣло индивидуальной совѣсти, школа — частное предпріятіе. Американскія отношенія между религіей и политикой—только исключеніе изъ общаго правила, и во многихъ случаяхъ религія получаетъ характеръ одного изъ instrumenta imperii, что превращаетъ церковь изъ самостоятельнаго союза вѣрующихъ въ государственное учрежденіе. То же самое дѣлается и со школой, которая даже прямо превращалась въ монополію государства, какъ это было, наприм., во Франціи при Наполеонѣ I. Возникаетъ, однако, все-таки вопросъ о границахъ правъ государства по отношенію къ школѣ.

Философія „естественнаго права", царившая въ умахъ въ XVIII в., исходила изъ понятія нѣкоторыхъ прирожденныхъ и неприкосновенныхъ правъ личности, между прочимъ права на свободу отъ всякихъ стѣсненій во всемъ, что касается сферы ея частныхъ интересовъ и дѣятельностей, поскольку они не вредятъ другимъ. Къ числу разныхъ родовъ свободы, которые провозглашались этою философіею, относилась и промышленная свобода, идеѣ которой въ XIX в. былъ нанесенъ такой сильный ударъ. Затѣмъ шелъ цѣлый рядъ разныхъ свободъ въ области духовной—свобода совѣсти, свобода мысли, свобода слова, свобода печати и т. п., отъ которыхъ XIX вѣкъ не только не сталъ отказываться, но, наоборотъ, пониманіе которыхъ расширилъ и углубилъ. Между прочимъ, онъ

спеціально провозгласилъ свободу науки, т.-е. той умственной дѣятельности, которая имѣетъ наибольшее отношеніе къ школѣ. Съ точки зрѣнія этого принципа преподаваніе должно было бы быть столь же свободнымъ отъ какихъ бы то ни было положительныхъ велѣній государства, какъ и удовлетвореніе религіозной потребности, и научное изслѣдованіе, и выраженіе публицистической мысли въ печати. Но у дѣла есть и другая сторона. Крайне индивидуалистическое пониманіе государства, какъ учрежденія, имѣющаго цѣлью только защиту личности и имущества гражданъ и охрану порядка отъ внѣшнихъ и внутреннихъ враговъ, уступило мѣсто взгляду, возлагающему на государство и задачи положительнаго свойства. Къ числу обязанностей государства отнесено также просвѣщеніе гражданъ, для чего вездѣ было организовано специальное вѣдомство съ большимъ или меньшимъ бюджетомъ. Частной иниціативы и частныхъ средствъ не хватило бы на организацію образованія въ странѣ, если бы удовлетвореніе этой потребности было поставлено въ исключительную зависимость отъ желанія и усилій лицъ, непосредственно въ этомъ заинтересованныхъ, т.-е. родителей и самихъ учащихся (послѣднихъ въ болѣе зрѣломъ возрастѣ). Государственная школа есть такимъ образомъ одна изъ потребностей культурнаго общества, да и само государство непосредственно нуждается въ образованныхъ и даже ученыхъ людяхъ для администраціи и суда, въ арміи и во флотѣ и т. п. Если и въ томъ случаѣ, когда школьное дѣло находилось бы всецѣло въ рукахъ частныхъ лицъ или ассоціацій, государство такъ или иначе должно было бы его регулировать своимъ законодательствомъ, хотя бы и самымъ либеральнымъ образомъ, и контролировать исполненіе законовъ устроителями и руководителями школъ, то въ еще большей мѣрѣ

оно призвано законодательствовать въ области общественнаго образованія и прямо руководить имъ, разъ само оно основываетъ школы, между прочимъ и для своихъ прямыхъ надобностей, тратя притомъ на это большія суммы денегъ. Школа поэтому не можетъ пользоваться тою свободою, какая должна быть дана, наприм., періодической прессѣ, какъ совокупности совершенно частныхъ предпріятій.

Однако, и среди государственныхъ учрежденій есть такія, которыя не могутъ быть простыми орудіями власти, какъ и среди частныхъ дѣятельностей не всѣ подлежатъ прямому вмѣшательству государства. Оно въ правѣ законодательствовать въ вопросахъ промышленности, но декретировать догматы религіи или положенія науки оно не въ правѣ, а разъ область знанія превышаетъ его компетенцію, то научная сторона преподаванія, т.-е. его содержаніе не можетъ быть установлено властью. Государство вольно исключить изъ школы ту или другую науку или не разрѣшить касаться какихъ-либо вопросовъ, но предписывать, въ какомъ смыслѣ предподаватель долженъ излагать тотъ или другой частный вопросъ или весь предметъ, это—уже не его дѣло. Въ этомъ смыслѣ преподаватель не есть простой исполнитель велѣній начальства, а скорѣе долженъ походить на судью, рѣшающаго дѣла такъ, какъ ему предписываютъ существующіе законы и его собственная совѣсть, а не такъ, какъ ему стали бы приказывать его начальники. Государство точно такъ же организуетъ суды, какъ и школы, предписываетъ однимъ законы, которые они должны примѣнять, другимъ — программы, которыми они должны руководиться, обставляетъ дѣятельность однихъ извѣстными формами и извѣстными правилами дѣятельность другихъ, слѣдитъ за выполненіемъ всѣхъ этихъ законовъ и про-

граммъ, формъ и правилъ, назначаетъ или утверждаетъ судей и преподавателей и т. п., но подобно тому, какъ судъ существуетъ только для отправленія правосудія и исказился бы въ своей сущности, превратившись въ орудіе властвованія, такъ и школа, имѣющая цѣлью лишь одно образованіе юношества, утратила бы свой истинный характеръ въ томъ случаѣ, если бы наука перестала въ ней играть роль своего рода неприкосновеннаго закона, а самостоятельное убѣжденіе преподавателя—роль судейской совѣсти. Существуютъ и государственныя церкви, и государственные суды, и государственныя школы, но ни священники, ни судьи, ни профессора или учителя не должны быть простыми агентами государства, исполняющими предписанія своего начальства, во что вѣрить самимъ и учить вѣрить другихъ, кого оправдать или, наоборотъ, приговорить къ наказанію, какъ понимать тѣ или другіе вопросы науки и въ какомъ освѣщеніи передавать ихъ учащимся. Чѣмъ тѣснѣе школа связана только съ наукою и чѣмъ менѣе въ то же время она задается цѣлями воспитанія,—а такова высшая школа,—тѣмъ болѣе должна быть охраняема свобода преподаванія самою его постановкою, и тѣмъ настоятельнѣе необходимость оградить закономъ независимость ея преподавателей, какъ это уже дѣлается по отношенію къ судьямъ. Въ средней и низшей школѣ научная сторона преподаванія усложняется воспитательною, но и здѣсь необходимо допустить бо̀льшую самостоятельность преподавательскаго персонала сравнительно съ канцелярскими чиновниками и простыми агентами администраціи. Какъ судъ, который, вмѣсто законовъ и внутренняго убѣжденія, сталъ бы руководиться предписаніями начальства или собственными политическими соображеніями, утратилъ бы довѣріе и общества, и тя-

жущихся, и подсудимыхъ, такъ и школа, которая стала бы жить въ разладѣ съ наукою ради какихъ либо политическихъ цѣлей, очень скоро перестала бы пользоваться довѣріемъ и родителей, отдающихъ въ нее своихъ дѣтей, и вмѣстѣ съ тѣмъ самихъ учащихся.

Это сравненіе школы съ судомъ я позволилъ себѣ сдѣлать для уясненія вопроса о томъ, какъ школа можетъ быть государственною, не будучи въ то же время политическимъ орудіемъ. Не ставя себѣ прямою цѣлью развитія въ населеніи чувства законности, судъ можетъ, однако, достигнуть этого важнаго результата, выполняя добросовѣстно свое прямое назначеніе, т.-е. отправляя правосудіе согласно съ закономъ. Воспитаніе въ народѣ уваженія къ закону, конечно, важный политическій результатъ, но онъ возможенъ только тогда, когда приговоры судьи какъ-разъ не подчиняются внушеніямъ текущей политики. Равнымъ образомъ и образованіе только тогда приноситъ благіе политическіе результаты, подготовляя хорошихъ гражданъ, когда школа воспитываетъ въ общихъ принципахъ чести и долга, а не навязываетъ какихъ-либо догматовъ, которые должны быть приняты на вѣру. У каждаго министерства, имѣющаго свои школы, тогда явился бы соблазнъ внѣдрять въ умы воспитанниковъ руководящіе въ данный моментъ принципы политики соотвѣтственныхъ вѣдомствъ, и школа получила бы нѣкоторое подобіе оффиціозной прессы.

Внутренняя политика всѣхъ государствъ всегда подвержена колебаніямъ, которыя не должны отражаться ни на наукѣ, ни на ея преподаваніи. Въ политикѣ нерѣдко то, что вчера еще считалось ересью, сегодня признаётся за истину, и школа не угналась бы за этими перемѣнами общихъ вѣяній и частныхъ взглядовъ. Въ концѣ концовъ эти перемѣны суть перемѣны

партій у власти, и то, что съ точки зрѣнія одной партіи имѣетъ значеніе политической истины, другою партіею можетъ быть забраковано. Вспомнимъ извѣстнаго профессора уголовнаго права, который наукообразно оправдывалъ сначала существованіе тѣлесныхъ наказаній, а потомъ сталъ оправдывать ихъ отмѣну. Уже это само по себѣ зло, придаваніе школѣ того или другого общаго характера не по педагогическимъ, а по политическимъ соображеніямъ — для внѣдренія чего-либо или искорененія чего-либо въ обществѣ путемъ воздѣйствія на молодое поколѣніе, но еще худшее зло, когда прямо предписывается внушать ученикамъ тѣ или другія опредѣленныя мысли съ характеромъ политическихъ оцѣнокъ по поводу разныхъ историческихъ дѣятелей и событій, какъ это дѣлалось въ прежнихъ объяснительныхъ запискахъ къ учебнымъ планамъ министерства народнаго просвѣщенія. Въ этомъ отношеніи наиболѣе благопріятнымъ для подобнаго рода начальническихъ предписаній предметомъ является исторія, и ею же нерѣдко въ такъ называемыхъ патріотическихъ цѣляхъ тенденціозно пользовались proprio motu и нѣкоторые преподаватели, не усвоившіе той истины, что scribitur historia ad narrandum, non ad probandum. При этомъ и предписывавшіе, и собственнымъ умомъ доходившіе до тѣхъ или другихъ историческихъ утвержденій и оцѣнокъ не справлялись съ состояніемъ интересующихъ вопросовъ въ научной литературѣ, лишь бы выходило благонамѣренно, хотя бы и не совсѣмъ въ согласіи съ фактами и съ логикой. Такимъ путемъ легко создавать разныя fables convenues, которыя тѣмъ менѣе будутъ находить вѣры среди учениковъ, что послѣдніе всегда могутъ услышать въ семьѣ и въ обществѣ или прочесть въ книгахъ сужденія совсѣмъ противоположнаго свой-

ства [1]). И въ ходячихъ толкахъ тоже могутъ быть des fables convenues, но имъ будетъ больше придаваться вѣры, потому что на нихъ не будетъ лежать клейма оффиціальности. Конечно, во многихъ случаяхъ отъ преподавателя требуется особый тактъ, но его не установишь никакими регламентаціями преподавательской дѣятельности и внушеніями относительно того, какъ слѣдуетъ смотрѣть на Лютера или на Людовика XIV. Стоитъ только учащимся обнаружить неискренность предписаннаго объясненія, довѣріе подорвется и къ другимъ объясненіямъ, и ради сомнительной политической цѣли получится несомнѣнное моральное зло. Тотъ же сомнительный результатъ могъ только получиться и изъ предложенія преподавателямъ исторіи останавливаться подробнѣе лишь на свѣтлыхъ сторонахъ прошлаго, по возможности сокращая изложеніе темныхъ. Конечно, воспитаніе юношества должно вестись для ихъ же собственнаго блага въ положительномъ смыслѣ, путемъ поддержки въ нихъ естественнаго въ этомъ возрастѣ идеализма для заложенія фундамента прочныхъ убѣжденій въ ихъ будущемъ, а не въ отрицательномъ направленіи, путемъ критики существующей дѣйствительности, которой потомъ научитъ сама жизнь, но разъ сама дѣйствительность, хотя бы уже нынѣ и не существующая, съ которою юноша знакомится въ исторіи, представляетъ факты лжи и злобы, насилій и беззаконій, ихъ нѣтъ надобности замалчивать и замазывать для сохраненія какой-то особой политической невинности, какъ гарантіи того, что превратныя идеи не заберутся въ юную голову. Исторія

[1]) Самъ собою здѣсь вспоминается французскій учебникъ патера Лорике изъ эпохи реставраціи, повѣствовавшій о томъ, какъ по смерти Людовика XVI царствовалъ его сынъ Людовикъ XVII, при которомъ генералъ Бонапартъ прославилъ Францію своими подвигами.

учить, что положительное отношеніе къ дѣйствительности создается въ молодыхъ умахъ лишь тогда, когда оно существуетъ въ окружающемъ обществѣ, когда общественное мнѣніе не расходится съ оффиціальной политикой, и дѣлать школу орудіемъ борьбы съ общественнымъ мнѣніемъ въ томъ случаѣ, когда оно расходится съ оффиціальной политикой, значитъ достигать какъ-разъ противоположнаго тому, что ставится цѣлью. Одной изъ иллюстрацій этого положенія можетъ служить то, что оффиціально навязанный обществу классицизмъ не съумѣлъ посредствомъ школы внушить дѣтямъ тѣ мысли, которыхъ по отношенію къ нему не имѣли родители. Школа, берущая на себя политическую миссію, прямо можетъ компрометировать ту самую политику, которую расчитываетъ проводить, и въ то же время дискредитировать въ глазахъ учащихся и науку, отданную на служеніе преходящимъ вѣяніямъ и усмотрѣніямъ.

VI. Общественный интересъ въ дѣлѣ образованія.

Мы разсматривали въ предшествующихъ главахъ образованіе съ той точки зрѣнія, что оно существуетъ прежде всего для самихъ учащихся, учащіеся же прежде всего сами для себя. Жизнь общества есть явленіе слишкомъ сложное, чтобы къ разсмотрѣнію отдѣльныхъ ея сторонъ можно было прилагать лишь одинъ какой-либо принципъ. Такъ оно и выходитъ, между прочимъ, въ дѣлѣ образованія, ибо въ немъ оказываются заинтересованными не только отдѣльныя лица, сами учащіеся и люди, имъ близкіе, ихъ родители и опекуны, но и цѣлыя общественныя группы. Мы уже останавливались на раз-

смотрѣнія тѣхъ случаевъ, когда думаютъ пользоваться школою въ исключительныхъ интересахъ какого-либо вѣроисповѣданія, какой-либо національности или политической партіи, т.-е. когда та или другая общественная группа ставитъ школѣ на первый планъ *свои* цѣли. Съ точки зрѣнія педагогики, которая должна руководиться исключительно научными и этическими соображеніями, этого быть не должно, и государству равнымъ образомъ слѣдуетъ всегда въ данномъ случаѣ руководиться преимущественно педагогическими цѣлями, охранять школу отъ служенія постороннимъ ей интересамъ. Правда, государство такъ и поступаетъ, когда старается устранить изъ школы конфессіональныя, племенныя и политическія вліянія, которыя имѣетъ право считать враждебными себѣ, но такъ оно поступаетъ только по соображеніямъ политическимъ, а онѣ въ иныхъ случаяхъ, наоборотъ, сами толкаютъ государство на путь конфессіонализма, націонализма и партійности въ школьной политикѣ. Того, что государство запрещаетъ другимъ, оно не должно позволять и самому себѣ. Этимъ правиломъ слѣдовало бы руководиться въ школьномъ дѣлѣ и враждующимъ между собою вѣроисповѣданіямъ, національностямъ и партіямъ, т.-е. не требовать однимъ себѣ того, въ чемъ онѣ охотно отказали бы другимъ. Конечно, разныя общественныя группы, въ основаніи которыхъ лежитъ общность или религіи, или языка, или политическихъ убѣжденій, должны пользоваться извѣстными правами по отношенію къ государству и между прочимъ могутъ желать, чтобы оно не дѣлало изъ школы враждебное имъ орудіе, что всегда ставило бы нѣкоторыя изъ нихъ въ привилегированное положеніе, но эти права сами должны имѣть свои границы, между прочимъ, по отношенію къ школѣ. Общественный интересъ національнаго самосохраненія, гдѣ

ему грозитъ чуждая сила, имѣетъ законное право на защиту противъ денаціонализаціи посредствомъ школы, но если этотъ общественный интересъ принимаетъ характеръ нападенія на чужое право, то и этика, и здравая политика одинаково противъ того, чтобы онъ предъявлялъ свои притязанія общеобязательной постановкѣ образованія.

Кромѣ разныхъ вѣроисповѣданій, національностей, классовъ и партій, могущихъ проявлять свои интересы въ вопросахъ воспитанія и образованія, въ обществѣ существуютъ и другія группы, для которыхъ школьное дѣло не можетъ считаться безразличнымъ.

Первая такая группа—родители учащихся. Каковы бы ни были культурныя и соціальныя различія семей, младшіе члены которыхъ учатся въ школахъ, у родителей, какъ таковыхъ, есть всегда и свой особый интересъ въ дѣлѣ воспитанія и образованія подростающихъ поколѣній. Семья въ гораздо большей степени, чѣмъ государство, должна проникаться тѣмъ убѣжденіемъ, что школа существуетъ для учащихся, учащіеся же—сами для себя. Не споримъ, взгляды самихъ родителей на задачи образованія могутъ быть узки, односторонни, даже невѣжественны, но цѣлое общество въ любой образованной странѣ не можетъ же быть сплошь невѣжественнымъ, да и мало образованные родители могутъ предъявлять школѣ очень справедливыя требованія. Навязанная обществу вопреки его желаніямъ и стремленіямъ система образованія неизбѣжно приводитъ къ конфликту семьи и школы, который не можетъ, разумѣется, считаться осуществленіемъ какого-либо общественнаго интереса. Если въ Россіи XVIII в. государство имѣло право навязывать обществу Простаковыхъ и Скотининыхъ свою школу, то общество XIX в., само прошедшее школу, уже не состояло только изъ людей, выведенныхъ въ знаменитой

комедіи. Были времена, когда родители оплакивали своихъ дѣтей, взятыхъ въ школу, какъ мертвецовъ, или когда государство вербовало школьниковъ, какъ рекрутъ, и школы все-таки пустовали, теперь же, наоборотъ, родителямъ приходится жаловаться на то, что въ школахъ оказывается мало мѣста, а число содержимыхъ и вновь открываемыхъ государствомъ училищъ недостаточно велико, чтобы всѣ желающіе въ нихъ учиться могли въ нихъ попадать. Родительскій интересъ въ школьномъ дѣлѣ одинъ изъ самыхъ законныхъ общественныхъ интересовъ, первый послѣ интереса самихъ учащихся.

Общество въ его цѣломъ, далѣе, несетъ расходы на образованіе и въ формѣ общегосударственныхъ налоговъ, и въ формѣ земскихъ или городскихъ повинностей, часть которыхъ идетъ на содержаніе мѣстныхъ школъ или на помощь учащимся, и въ формѣ разныхъ пожертвованій на основаніе всякихъ училищъ или стипендій въ нихъ. Поэтому общество имѣетъ идеальное право, а иногда призвано и самимъ закономъ—интересоваться школьнымъ дѣломъ и даже принимать то или другое участіе въ его завѣдованіи. Система государственной монополіи образованія, введенная во Франціи Наполеономъ I, была самымъ совершеннымъ образцомъ полнаго устраненія общественныхъ силъ отъ всякой дѣятельности на поприщѣ народнаго просвѣщенія. Государство брало у націи деньги на школы и обучало юношество, а обществу какъ будто не должно было быть никакого дѣла до того, какъ ведутся эти школы и чему въ нихъ учатъ.

Сверхъ родительскихъ и денежныхъ интересовъ, общество въ вопросахъ образованія имѣетъ интересы идейные, культурные. Людямъ, умѣющимъ цѣнить духовныя блага просвѣщенія, настроеннымъ вполнѣ этически и проникнутымъ гражданскимъ чувствомъ, т.-е.

интеллигенціи въ высшемъ смыслѣ этого слова не могутъ быть безразличными вопросы, связанные съ судьбами просвѣщенія и соединеннаго съ ними общественнаго прогресса, съ развитіемъ, свободою и счастьемъ будущихъ поколѣній, съ законными интересами окружающей среды. Въ этой общественной группѣ только и могутъ находиться люди, достаточно компетентные, чтобы судить по вопросу о томъ, въ чемъ заключается истинный интересъ общества въ школьной и внѣшкольной организаціи образованія, и изъ нея же, этой именно группы, выходятъ люди, которые въ той или иной формѣ сами стремятся работать въ пользу распространенія знаній, удовлетворяя въ данномъ случаѣ внутреннимъ запросамъ своего *я* и видя въ этомъ дѣлѣ исполненіе своего общественнаго долга. Это высшая форма общественнаго интереса къ дѣлу образованія, форма наиболѣе идейная и безкорыстная. Здѣсь нѣтъ ни родительскаго эгоизма, ни матеріальнаго расчета людей, отдающихъ въ школы своихъ дѣтей или платящихъ кровныя деньги на содержаніе этихъ школъ; нѣтъ и эгоизма государства или конфессіональныхъ, націоналистическихъ, классовыхъ и партійныхъ расчетовъ, съ точки зрѣнія коихъ образованіе существуетъ не столько для самихъ учащихся, сколько для внѣ ихъ поставленныхъ цѣлей; здѣсь нѣтъ, наконецъ, и того экономическаго мотива, который многихъ, къ сожалѣнію, дѣлаетъ педагогами не ради внутренняго призванія, а исключительно въ видахъ заработка. Напротивъ того, въ обществѣ всегда существуютъ люди, которые въ силу чисто альтруистическаго чувства и сознанія гражданскаго долга тратятъ и свое время, и свои средства на развитіе и распространеніе просвѣщенія. Они организуютъ школы и курсы, безплатно въ нихъ преподаютъ и читаютъ лекціи, соединяются въ

разныя просвѣтительныя общества или общества для вспомоществованія учащимся и учащимъ, принося имъ въ жертву даровой трудъ и матеріальныя средства, издаютъ полезныя книги, открываютъ дешевыя библіотеки и читальни, содѣйствуютъ своими совѣтами и указаніями лицамъ, занимающимся самообразованіемъ, популяризируютъ науку въ публичныхъ лекціяхъ, журнальныхъ статьяхъ, брошюрахъ и книгахъ, пишутъ въ періодическихъ изданіяхъ по вопросамъ образованія съ общественной точки зрѣнія и т. п. Не можетъ не быть общественнымъ интересомъ въ дѣлѣ народнаго образованія и то, чтобы этой общественной самодѣятельности, вытекающей изъ идеальныхъ побужденій, предоставлена была по возможности самая широкая свобода въ достиженіи ея просвѣтительныхъ цѣлей, и чтобы, съ другой стороны, услугами такихъ людей съ общественнымъ настроеніемъ преимущественно пользовалось государство въ завѣдованіи школами и въ преподаваніи, а не бюрократическими формалистами и не педагогическими педантами, живущими внѣ сферы вліянія истинно общественныхъ интересовъ.

Общественный и государственный интересъ не должны жить въ разладѣ между собою, и только ложное пониманіе государственнаго интереса можетъ требовать для школьнаго дѣла такого же изъятія изъ обсужденія въ печати, какому подлежатъ правительственные секреты дипломатическаго и военнаго вѣдомствъ. Общественный интересъ въ дѣлѣ народнаго образованія—свободное обсужденіе связанныхъ съ нимъ вопросовъ, дабы обнаруживающіеся въ дѣйствующей системѣ недостатки по возможности поскорѣе устранялись. Семья и школа, пресса и государство должны стремиться къ одной и той же цѣли, и каждому должна быть предо-

ставлена возможность высказываться и критиковать съ цѣлью исправленія.

Кому, наконецъ, какъ не самому образованному обществу, руководимому передовою интеллигенціей, опредѣлять истинную сущность всѣмъ нужнаго общаго образованія, ставящаго молодежь „наравнѣ съ просвѣщеніемъ вѣка". Не только чисто бюрократическій способъ рѣшенія вопросовъ организаціи общаго образованія не долженъ быть допускаемъ, но и спеціалисты дѣла, т.-е. ученые и педагоги, профессора и учителя, взятые въ качествѣ экспертовъ по разнымъ отраслямъ знанія, не могутъ быть вполнѣ компетентными въ этомъ дѣлѣ, если каждый изъ нихъ замыкается только въ своей спеціальности и не чувствуетъ въ себѣ біенія пульса общественной жизни. Школа не можетъ и не должна гоняться за всѣми перемѣнами идейныхъ теченій и преходящихъ настроеній, совершающимися въ общественной жизни, но въ этой жизни есть и нѣкоторая равнодѣйствующая, по которой идетъ все культурное движеніе эпохи, спеціалисты же, занятые каждый своимъ дѣломъ, не всегда могутъ уловить общее направленіе этой равнодѣйствующей. Тоже вѣдь спеціалисты создали у насъ въ вѣкъ быстраго и плодотворнаго развитія естественныхъ и общественныхъ наукъ, пользующихся наибольшимъ вниманіемъ и сочувствіемъ образованнаго общества, исключительно филологическую школу, слишкомъ далеко уже уходившую въ сторону отъ упомянутой культурной равнодѣйствующей русскаго общества послѣдней трети XIX вѣка и потому не бывшую въ состояніи увлечь за собою и молодежь. Если бы даже нашъ школьный классицизмъ и не былъ экстемпорально-грамматическимъ, а дѣйствительно идейнымъ, то и въ такомъ случаѣ онъ все-таки отставалъ бы отъ культурнаго движенія жизни. И въ интересы общества, и въ инте-

ресы учащихся не можетъ входить, чтобы школа шла слишкомъ позади жизни. Конечно „послѣднія слова" науки и новѣйшія вѣянія эпохи не могутъ быть предметами преподаванія лицамъ, которыя еще не знаютъ ни первыхъ словъ науки, ни того, что даже непосредственно предшествовало самымъ свѣжимъ явленіемъ современности, но и другое отношеніе немыслимо — полное разъединеніе школьной науки съ общественнымъ сознаніемъ. Одинъ изъ положительныхъ интересовъ общества заключается въ томъ, чтобы новые члены, въ него вступающіе, не были неспособны его понимать. Какъ мало въ этомъ смыслѣ сама классическая школа подготовила молодежь къ пониманію культурныхъ интересовъ взрослыхъ людей, свидѣтельствовать о томъ можетъ слѣдующее явленіе. На историко-филологическій факультетъ, особенно въ періодъ полной его классицизаціи въ 1884—1889 г., поступали главнымъ образомъ юноши, которые особенно прочно испытали на себѣ вліяніе „классическаго" отношенія къ наукѣ. Мнѣ нѣсколько лѣтъ приходилось читать первокурсникамъ самые общіе курсы западно-европейской исторіи, конечно, въ духѣ современнаго пониманія задачъ науки и въ интересахъ общаго развитія слушателей, и сколько разъ я имѣлъ случай убѣждаться, что самыя простыя вещи казались моимъ слушателямъ настоящими откровеніями и, наоборотъ, самые живые вопросы не всегда возбуждали къ себѣ, по крайней мѣрѣ на первыхъ порахъ, достаточный умственный интересъ. Развитіе наиболѣе чуткихъ юношей оказывалось при этомъ результатомъ, достигнутымъ главнымъ образомъ вопреки школѣ. Безплодныя упражненія въ экстемпораліяхъ не только не давали ничего положительнаго, но съ общественной точки зрѣнія являлись прямымъ минусомъ, какъ и всякая другая

непроизводительная затрата силъ, совершенная потеря времени.

Образовательное содержаніе эпохи, къ счастью для общественнаго развитія, проникаетъ въ молодыя поколѣнія помимо школы и вопреки ей, но едва ли такое явленіе можно считать желательнымъ и нормальнымъ съ точки зрѣнія общественнаго интереса въ экономіи силъ. Школа, не содѣйствующая общественному развитію или прямо ему противодѣйствующая, конечно, приноситъ обществу прямой вредъ. Предлагая юному уму знанія, стоящія совершенно далеко отъ служенія какому бы то ни было общественному интересу, и не давая этому уму знаній, которыя, наоборотъ, цѣнятся въ обществѣ, даже намѣренно отстраняя его отъ ихъ пріобрѣтенія, мертвая въ общественномъ смыслѣ школа лишь напрасно растрачиваетъ и истощаетъ живыя силы молодежи, составляющія запасъ новыхъ силъ самого общества. Съ другой стороны, и существенныя знанія, схваченныя на лету, отрывочно и безъ системы, изъ случайныхъ источниковъ, дающія въ сущности одно поверхностное полупониманіе, тоже не Богъ знаетъ какое пріобрѣтеніе для общества, хотя не будь этого корректива къ отжившей школьной системѣ, т.-е. восторжествуй она вполнѣ, достигнувъ своей цѣли, „чтобы не было идей", общество имѣло бы право еще болѣе на нее жаловаться. Въ смыслѣ цѣлесообразной и наиболѣе плодотворной затраты запаса интеллектуальныхъ силъ общества, который несутъ въ себѣ подрастающія поколѣнія, въ высшей степени важно, чтобы общее образованіе постепенно и систематически вводило молодежь въ научное пониманіе духовной культуры окружающаго общества, роднило его съ понятіями этой культуры и создавало элементы для правильнаго отношенія къ дѣй-

ствительности. Для общества совершенно пропащія силы — люди, далекіе отъ пониманія его интересовъ и идей, настроеній и стремленій, и слишкомъ уже дорогою цѣною покупаются тѣ силы, которыя достигаютъ всего этого окольными и несовершенными путями съ потерею времени и въ борьбѣ съ разными препонами. Обществу нужны живыя, неискалѣченныя силы, а ихъ можетъ дать лишь образованіе, которое ставитъ своею цѣлью развитіе личности средствами современной науки.

Гдѣ есть законные интересы, тамъ должны быть и соотвѣтственныя права. Общественныя силы должны принимать широкое участіе въ рѣшеніи вопросовъ образованія. Это одинъ изъ общественныхъ вопросовъ, по отношенію къ которымъ печати, какъ выразительницѣ общественнаго мнѣнія, необходимо предоставить широкую свободу. Школьное дѣло тоже одна изъ сторонъ жизни, которая не можетъ быть изъята изъ-подъ общественнаго контроля путемъ устраненія въ этомъ дѣлѣ всякой гласности. Общественнымъ управленіямъ городовъ и земствъ тоже должны быть предоставлены широкія права въ дѣлѣ развитія просвѣщенія. Наконецъ, законодательство и администрація не должны тормазить проявленія частной и общественной инціативы въ дѣлѣ распространенія знаній какъ школьными, такъ и внѣшкольными путями.

За государствомъ теперь уже не признаётся монополія образованія. Школы, содержимыя частными лицами и ассоціаціями, могутъ притомъ быть организованными на свой образецъ, и это касается не только низшаго и средняго, но и высшаго образованія.

Примѣрами организаціи высшаго образованія по частной и общественной инціативѣ и на средства самого общества могутъ служить высшіе женскіе курсы, суще-

ствующіе въ Петербургѣ и въ Москвѣ, а прежде существовавшіе и въ другихъ городахъ, и Женскій медицинскій институтъ въ Петербургѣ. Въ данномъ случаѣ иниціатива не только не исходила отъ государства, но скорѣе мысль о высшемъ женскомъ образованіи въ правительственныхъ сферахъ встрѣтилась съ нѣкоторымъ недовѣріемъ, и дѣло даже доходило до закрытія уже разрѣшенныхъ курсовъ, причемъ только одни (петербургскіе), да и то послѣ многихъ хлопотъ, были возстановлены немедленно же, притомъ съ значительными измѣненіями сравнительно съ прежней ихъ программой. Потребность въ высшемъ образованіи почувствовала сама женская молодежь, за ея удовлетвореніе взялись профессора, а для матеріальной стороны дѣла очень много сдѣлали интеллигентныя женщины. Петербургское Общество для доставленія средствъ высшимъ женскимъ курсамъ собрало громадную сумму денегъ, выстроило необходимыя для курсовъ зданія, завело библіотеку, кабинеты и лабораторіи и такимъ образомъ создало своего рода женскій университетъ съ двумя факультетами: историко-филологическимъ и физико-математическимъ. Программы обоихъ отдѣленій сначала были выработаны самими профессорами, преобразованіе же учебной части курсовъ въ 1889 г. чисто бюрократическимъ путемъ отнюдь не послужило къ улучшенію постановки дѣла, такъ какъ соображенія ненаучнаго характера усилили на одномъ отдѣленіи чисто филологическій элементъ, а на другомъ устранили всѣ біологическія науки, чѣмъ нѣсколько подорвано было общеобразовательное значеніе курсовъ. Несмотря на то, что съ окончаніемъ курса наукъ не было соединено никакихъ правъ, число желающихъ поступить въ слушательницы всегда превышало установленный и даже фактически возможный комплектъ. На силу обще-

ственной иниціативы указываютъ возникавшіе и въ Москвѣ (и не по своей волѣ закрывавшіеся) Лубянскіе курсы, курсы проф. Герье и „коллективные уроки“ Общества гувернантокъ. Можно сказать, что русское общество съ боя взяло высшее женское образованіе. Другой вопросъ, нужно ли отдѣльное высшее образованіе для женщинъ, т.-е. нельзя ли для нихъ прямо открыть двери университетскихъ аудиторій,—важно то, что въ организаціи высшаго образованія для женщинъ не по оффиціальной иниціативѣ и не на казенныя деньги данъ примѣръ, какъ и вообще у насъ могли бы возникать высшія учебныя заведенія по общественному почину и на общественныя средства [1]).

Съ еще бо̀льшимъ правомъ могли бы, особенно при помощи университетовъ и ученыхъ обществъ, возникать такимъ же образомъ публичные курсы по типу university extension. Такія попытки уже дѣлались и тоже обѣщали успѣхъ. Министерство Народнаго Просвѣщенія обѣщало даже выработать для нихъ общій уставъ, и нужно только желать, чтобы этотъ уставъ давалъ достаточный просторъ свободному развитію дѣла. Соотвѣтственно съ двумя главными категоріями возможныхъ слушателей такихъ курсовъ слѣдовало бы и самые эти курсы устроить двухъ степеней—низшей и высшей.

За послѣднее время въ нашей провинціи усилился спросъ на обыкновенныя публичныя лекціи, за устройство которыхъ особенно охотно берутся мѣстныя просвѣтительныя и благотворительныя общества. Въ большіе города стали ѣздить для чтенія публичныхъ лекцій университетскіе преподаватели и другіе ученые, и московская Комиссія для организаціи домашняго чтенія

[1]) Прибавлю кстати, что нѣтъ никакихъ резоновъ давать дѣвочкамъ среднее образованіе въ меньшемъ размѣрѣ, чѣмъ мальчикамъ.

даже взяла на себя посредничество между лекторами и мѣстными учрежденіями, устраивающими публичныя лекціи. Мнѣ самому приходилось читать въ нѣсколькихъ городахъ и воочію убѣдиться въ популярности такихъ предпріятій. Къ сожалѣнію, разрѣшеніе лекцій обставлено у насъ массою формальностей, которыя мѣшаютъ превращенію отрывочныхъ и случайныхъ лекцій „странствующихъ профессоровъ" въ болѣе систематизированные и сколько-нибудь связанные между собою курсы по типу university extension.

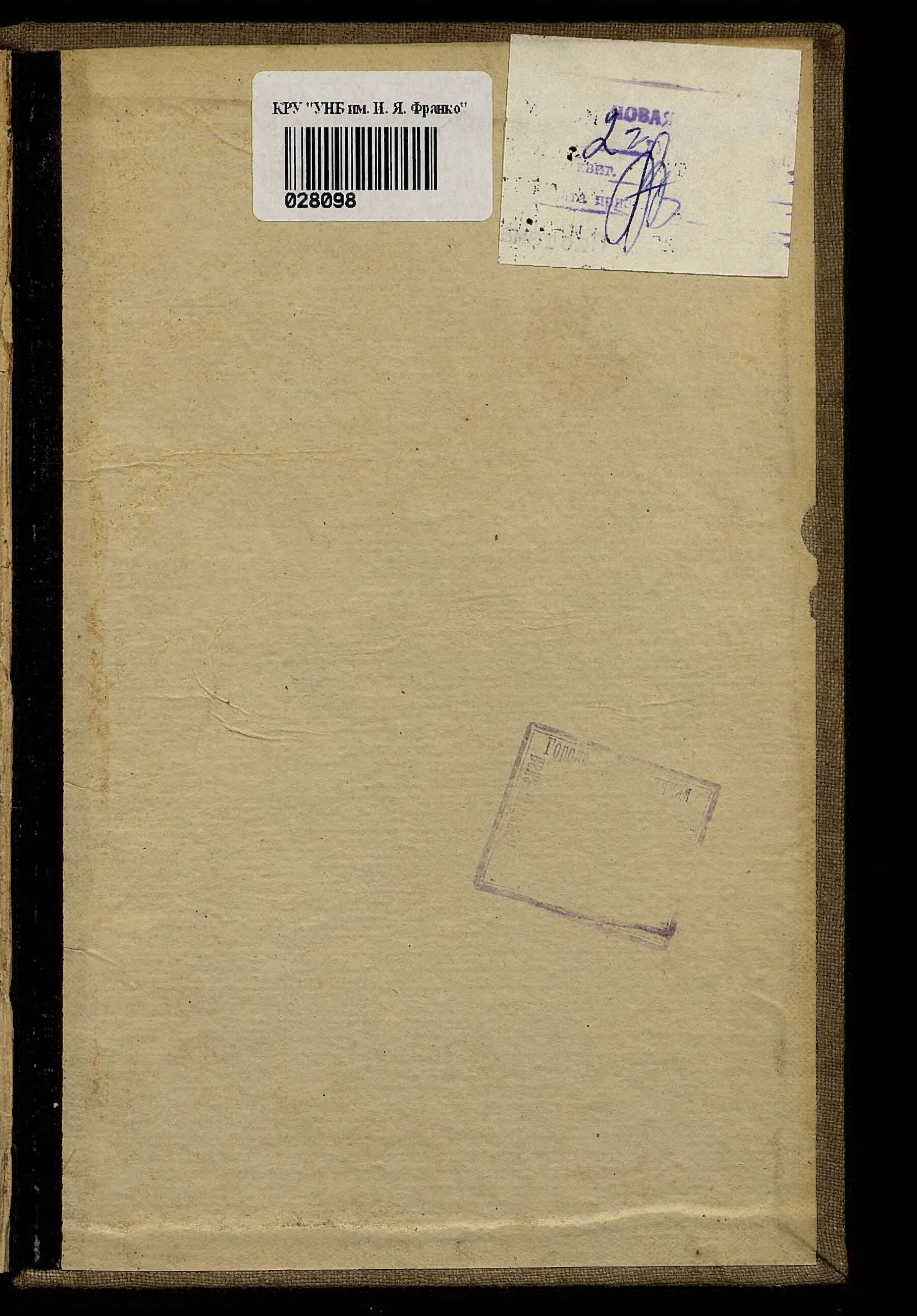
Равнымъ образомъ и новая форма руководства самообразовательнымъ чтеніемъ можетъ быть только дѣломъ общественной инпціативы. Къ числу общественныхъ обязанностей, которыя можетъ и должна налагать на себя интеллигенція, преимущественно въ лицѣ своихъ ученыхъ, относится помощь самообразованію тѣхъ, которымъ дается въ школахъ только разобщенное знаніе или которые сами разобщены со знаніемъ. Культурное общество не можетъ не быть заинтересовано въ томъ, чтобы образованные люди были только спеціалистами своего дѣла, индифферентными ко всему остальному. Лишь болѣе или менѣе широкое образованіе создаетъ почву для развитія стремленія къ свободной общественной дѣятельности, помимо выполненія своихъ спеціальныхъ функцій врача или адвоката, инженера или преподавателя и т. п. Общественные дѣятели существеннымъ образомъ заинтересованы въ томъ, чтобы для пополненія естественной въ нихъ убыли и вообще для служенія развивающимся потребностямъ жизни всегда были готовы кадры новыхъ работниковъ съ достаточно широкимъ умственнымъ кругозоромъ. Для общества весьма важно также, чтобы мало-по-малу исчезла культурная пропасть между образованнымъ меньшинствомъ и невѣжественною массою.

Дѣло въ данномъ случаѣ не можетъ ограничиться всеобщею грамотностью, которая, впрочемъ, у насъ и до сихъ поръ остается только pium desiderium: нужна и болѣе широкая демократизація научнаго образованія, постепенное пріобщеніе къ духовнымъ благамъ цивилизаціи все новыхъ и новыхъ слоевъ общества. Оно нужно не только единицамъ въ этихъ слояхъ, уже ищущимъ знанія, а и самимъ этимъ слоямъ по той пользѣ, которую они извлекутъ для себя изъ бо̀льшаго умственнаго развитія: пріобщеніе къ научному знанію массы нужно и для всего общества, взятаго въ цѣломъ, т.-е. съ его культурными верхами, которые не могутъ быть истинно сильными, пока между ними и низами нѣтъ никакой связи; наиболѣе чуткіе люди этихъ верховъ не могутъ притомъ не сознавать, что наслажденіе высшимъ развитіемъ, купленное цѣною невѣжества массъ или, по крайней мѣрѣ, мирящееся съ нимъ, не можетъ быть вполнѣ нравственнымъ наслажденіемъ, если не соединяется съ стремленіемъ нести свѣтъ научной истины къ тѣмъ, которые пребываютъ во мракѣ.

Нѣсколько лѣтъ тому назадъ мнѣ пришлось прочесть въ одномъ журналѣ утопическій планъ повсемѣстнаго введенія по всей Россіи и для всего ея населенія среднеобразовательныхъ школъ при теперешнихъ же культурныхъ, экономическихъ и политическихъ условіяхъ и даже въ не иномъ какомъ-либо образѣ, какъ въ видѣ еще не поколебленныхъ тогда классическихъ гимназій. Это была, разумѣется, остроумная фантазія, внушенная автору его альтруистическими и гражданскими чувствами, но безъ содѣйствія именно этихъ чувствъ никогда не осуществится далекій, очень еще, къ сожалѣнію, далекій идеалъ того времени, когда знаніе будетъ доступно одинаково всѣмъ и все различіе

въ отношеніяхъ отдѣльныхъ личностей къ знанію будетъ опредѣляться исключительно ихъ индивидуальными интересами и способностями. Идущая впередъ жизнь все больше и больше выдвигаетъ изъ культурныхъ низовъ общества отдѣльныхъ лицъ, которыя хотятъ учиться, хотятъ знать, хотятъ пріобщиться къ образованности своего времени, и разъ это уже не спорадическіе случаи, а начало цѣлаго движенія, тѣмъ самымъ нарождается новый общественный интересъ, который тоже долженъ найти свое удовлетвореніе. Предоставимъ этому интересу, въ основѣ котораго лежатъ стремленія пробуждающагося самосознанія личности, предоставимъ ему считать себя интересомъ классовымъ, это—законный интересъ каждаго соціальнаго класса, каждой общественной группы классового или внѣклассового состава. Право на общее образованіе—такое же естественное право личности, какъ и ея право на жизнь, на свободу, на счастье, и конечнымъ идеаломъ общаго образованія должно быть то, чтобы оно дѣйствительно было *общимъ* всѣмъ членамъ каждаго культурнаго народа.

ОГЛАВЛЕНІЕ.


КРУ "УНБ им. Н. Я. Франко"
028098
НОВАЯ

